

Her mobber vi ikke, for det har rektor sagt!

- *En studie i lederes strategivalg ved to skoler.*

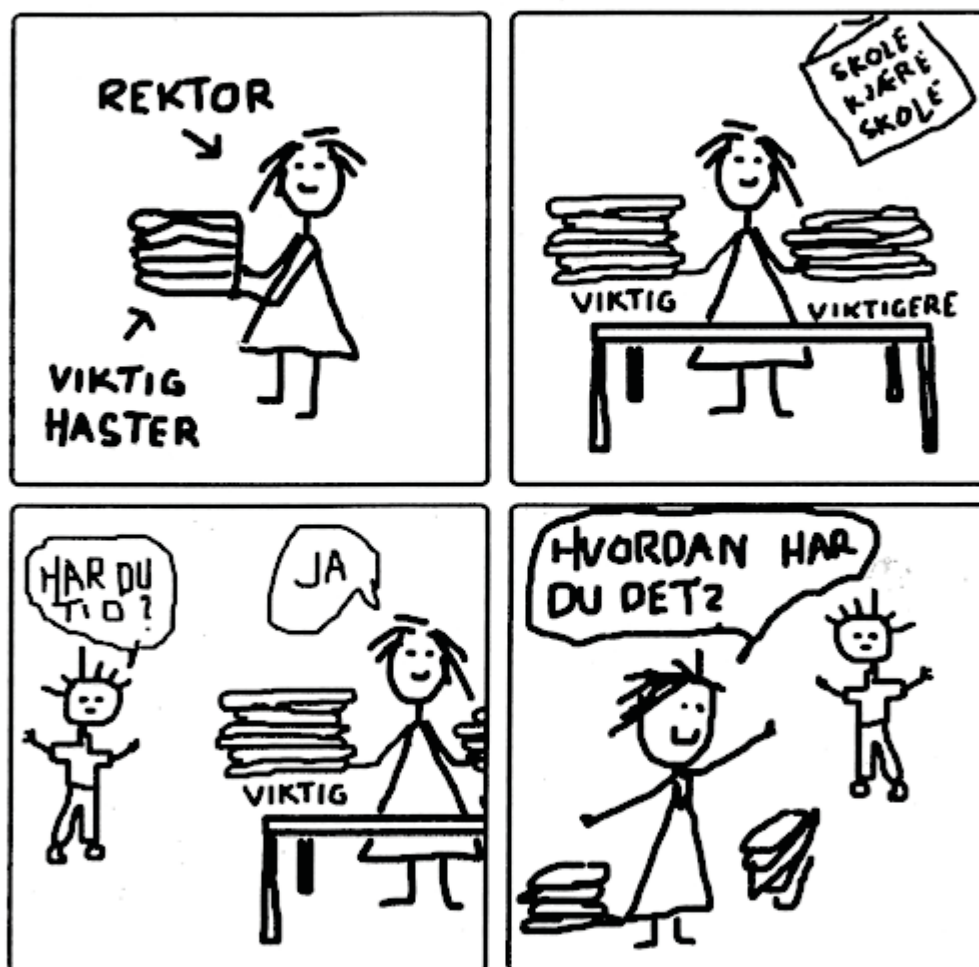


Bodil J. Houg og Katti Anker Teisberg

UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2012

En helt vanlig dag på jobben...



Innhold

INNHold	3
1. FORORD	6
2. SAMMENDRAG	7
3. INNLEDNING	9
3.1 FORMÅLET MED OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING	10
3.1.1 <i>Forskningsspørsmål</i>	11
3.2 SKOLELEDERS ROLLE I LÆRINGSARBEIDET OG I LÆRINGSMILJØET	12
4. HISTORIKK	13
4.1 MANIFEST MOT MOBBING	13
4.2 STRATEGISKE HANDLINGSPLANER	14
4.3 MOBBEBEGREPET	15
4.4 SKOLENS ROLLE	17
5. TEORIDEL	19
5.1 INNLEDNING	19
5.2 LEDELSE	19
5.2.1 <i>Definisjoner</i>	19
5.3 MEKANISMER	20
5.4 DE ULIKE PERSPEKTIVENE	21
5.4.1 <i>Den strukturelle rammen</i>	22
5.4.2 <i>“Human resource”- rammen</i>	22
5.4.3 <i>Den politiske rammen</i>	23
5.4.4 <i>Den symbolske rammen</i>	24
5.5 ADMINISTRATIV STYRINGSSTRUKTUR	25
5.5.1 <i>Nasjonale systemer</i>	27
5.5.2 <i>Media</i>	28
5.6 ORGANISASJONSKULTUR	29
5.6.1 <i>Moralsk ledelse</i>	30
5.6.2 <i>Relasjonsledelse</i>	31
5.7 SYNTSE	33
6. METODE	36
6.1 FORSKNINGSDESIGN	36
6.2 FØRFORSTÅELSE	36
6.3 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU SOM METODE	37
6.4 INTERVJUGUIDEN	38

6.5	UTVALG	39
6.5.1	Rekruttering	43
6.6	ETISKE DILEMMAER.....	44
6.6.1	Samtykke	44
6.6.2	Konfidensialitet.....	45
6.6.3	Personvern.....	45
6.7	DATAINNSAMLING.....	46
6.7.1	Pilotering	46
6.7.2	Intervjuene	46
6.7.3	Transkripsjon	47
6.8	ANALYSE AV DATAMATERIALET	47
7.	RELIABILITET OG VALIDITET	48
7.1.1	Reliabilitet.....	48
7.1.2	Validitet.....	51
7.1.3	Kommunikativ og pragmatisk validitet	52
7.2	BEGREPSVALIDITET	52
7.2.1	Begrepsvaliditet	53
7.2.2	Indre validitet.....	53
7.2.3	Ytre validitet.....	53
8.	RESULTATER OG ANALYSE AV DATA.....	55
8.1	PRESENTASJON AV SKOLENE	56
8.1.1	Skole A	56
8.1.2	Skole B	57
8.2	FUNN OG PRESENTASJON AV DATA I FORHOLD TIL FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	57
8.2.1	Rektorenes begrepsforståelse.....	57
8.2.2	Forankring av antimobbebehandling	60
8.2.3	Enkeltvedtak.....	63
8.2.4	Egen kompetanse	63
8.2.5	Rektors verdier.....	64
8.2.6	Skolens rykte utenfor skolen.....	65
9.	DRØFTING AV RESULTATER.....	66
9.1	ADMINISTRATIV STYRINGSSTRUKTUR	66
9.1.1	Rutiner	66
9.1.2	Stabilitet i organisasjonen	68
9.1.3	Tradisjoner som miljøforebyggende tiltak	68
9.1.4	Enkeltvedtak og sanksjonering.....	69
9.2	ORGANISASJONSKULTUR.....	71
9.2.1	Læringsmiljøet	73

9.2.2	<i>Mellommenneskelige relasjoner</i>	73
9.2.3	<i>Oppfølging</i>	75
9.2.4	<i>Konklusjoner</i>	76
10.	IMPLIKASJONER	78
10.1	IMPLIKASJONER FOR LEDELSE	78
10.2	IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING.....	80
10.2.1	<i>Etterord</i>	80
11.	KILDELISTE	82
	<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv</i>	87
	<i>Vedlegg 2: Samtykkeerklæring</i>	89
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	90
	<i>Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD</i>	91
	<i>Vedlegg 5: Samarbeidsnotat</i>	93

1. Forord

Skolens ansvar når elever blir innblandet i en mobbesituasjon, er udiskutabel. Ansvar er mangesidig, da skolen både skal oppdage, etterforske og sanksjonere, i tillegg til å veilede alle parter inn i en normal hverdag der alles rettigheter er ivaretatt. Arbeidet med dette er en balansegang som krever kunnskap til lovverk, forskrifter og ikke minst evne til å forstå relasjoner. Dette arbeidet skal ledes. Som skoleledere gjennom mange år hadde vi møtt disse utfordringene. Vi har sett at forskningen var omfattende når det gjaldt omfanget av mobbing, mens det var lite å finne om lederens rolle. Vi var nysgjerrige på hvilke mekanismer som synes å virke, og hvilke verdier som ligger til grunn for de valg ledere som lykkes tar i slike saker.

Vi ønsker med denne oppgaven å sette fokus på skoleleders rolle og hans/hennes innvirkning på arbeidet med mobbing på egen skole. Siden sakene er så komplekse, er det ikke enkle løsninger, og forklaringene vil også speile dette. Vi har valgt å se på to skoler som har gode resultater i sitt arbeid, ved at de over tid har hatt bedre resultater enn landsgjennomsnittet på Elevundersøkelsen. Kanskje kan disse skolene og spesielt rektors praksis gi noen svar som det kan være nyttig å bringe videre.

Takk rettes til vår veileder Eivind Elstad for forståelse, inspirasjon og glimrende veiledning. Takk også til arbeidsgiverne våre, Ski kommune ved Kjell-Arne Ekeberg og Bærum kommune ved Ola Schiager for god tilrettelegging, og genuin interesse for det vi har holdt på med gjennom hele studiet. En takk rettes også til Gjøvik by og Berit og Georg Jenssen som holdt skrivestue for oss i to uker høsten 2012. Uten disse ukene ville vi aldri blitt ferdig. Vi retter også stor takk til lillesøster Sigrid Søvik som har bidratt med kreative figurer og illustrasjoner, og til Ruth Jenssen som bidro med språkvask.

Til slutt vil vi takke familiene våre. Vi har fantastiske ektemenn, Trond og Jørund som har vist tålmodighet og forståelse gjennom hele skriveprosessen. Og vi har verdens beste barn: Cecilie, Halvor, Teodor og Sigrid er snille, flinke og glade barn, takk for det! Det har vært lite hjemmebakt brød og mammastrikkede gensere denne perioden. Dette vil sikkert endre seg nå....

Drøbak/Bærum oktober 2012 - Katti Anker Teisberg og Bodil J. Houg

2. Sammendrag

Hva kan rektor gjøre for å få bukt med mobbing? Hvilke tiltak virker og hva er viktigst å fokusere på. Det er stor forskjell mellom skoler, men hva gjøres på de skolene som ser ut til å lykkes?

Disse spørsmålene var utgangspunktet for vårt arbeid samt troen på ledelse som virkemiddel i endringsprosesser og utvikling av kvalitet i skolen. Regjeringen har også i flere dokumenter og gjennom ulike tiltak framhevet betydningen av ledelse på alle nivåer i skolen (Stortingsmelding 19, 2009–2010). Dette aktualiserer vår antakelse om at ledelse virker.

Problemstillingen vår er:

Hva kjennetegner skoleledelse som bidrar til at mobbing reduseres?

Vi har tatt utgangspunkt i to skoler som har hatt gode resultater på Elevundersøkelsen og gjort følgende funn:

Rektorene velger å være rollemodeller i implementeringen av antimobbearbeidet. De har et overveiende fokus på de menneskelige faktorene i organisasjonen, og de har også erfaring og mot nok til å prioritere når hensynene kommer i konflikt. Dette er ledere som stoler på egen kompetanse og tør å prioritere etter denne når de opplever press fra mange kanter. De betraktet relasjonskompetanse som en av sine viktigste egenskaper og satte denne egenskapen høyt i organisasjonen, også ved rekruttering av nye lærere.

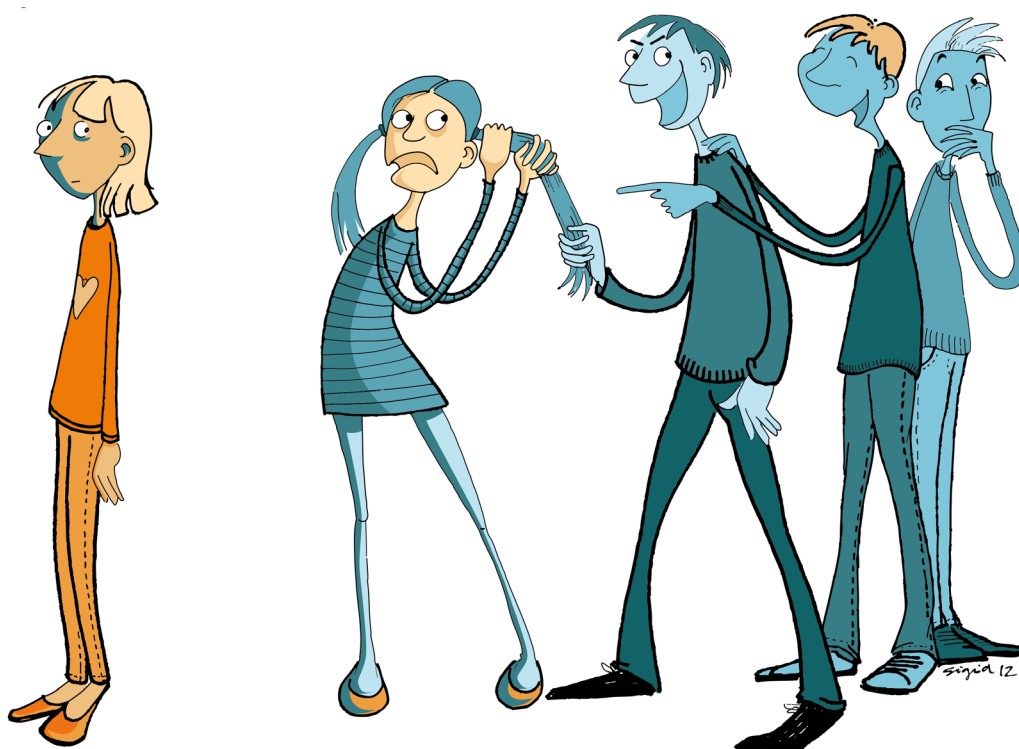
Rektorene har et reflektert syn på begrepet mobbing. De kjenner forskningsbaserte definisjoner fra Olweus og Roland og benytter disse i sitt arbeid, men ikke ukritisk. Særlig problematisk synes rollene i mobbebegrepet å være. Ingen av rektorene er komfortabel med offer/gjerningsmann plasseringen som kan tolkes som implisitt i mobbebegrepet. De viser til at dette vanskeliggjør den faktiske håndteringen av saker.

Lederne kjenner til gjeldende lover og planverk. Ledernes kjennskap til og bevissthet om planverket var større enn hos lærere og elever. Lederne mente de var kompetent til å håndtere mobbesaker i motsetning til lærerne som ikke opplevde det slik i vår undersøkelse. Det forebyggende arbeidet ble trukket frem som det mest sentrale virkemiddelet mot mobbing. Dette arbeidet var systematisk og forankret i organisasjonen helt ned på elevnivå.

Skolene synes å ha stor grad av felles forståelse av hvordan mobbing skulle håndteres i praksis og viste solid felleskapsforankring i verdisynet rundt mobbeproblematikken.

Vi ønsket å fremskaffe forskningsbasert kunnskap om forhold som gjør at disse skolene lykkes og finne ut hvilke verdier som ligger bak de vurderingene lederne tar.

Funnene er gjort på grunnlag av kvalitative intervjuer, og i lys av ledelses- og organisasjonsteori har vi gjort en analyse av innhold basert på informantenes fremstillinger.



3. Innledning

Mobbing i skolen er et betydelig samfunnsproblem. Dette har fått stor oppmerksomhet både fra fagfolk og myndigheter de senere år. Skolens personale fremstår som sentrale aktører i arbeidet mot mobbing. I skolen skal barna rustes for fremtiden. De skal få utvikle kompetanse til å omgås andre på en god måte. Arbeidet mot mobbing knyttes opp mot skolens utvikling av et godt skolemiljø. Barna aktiviseres for å skape det gode miljøet, men det er de voksne på skolen som har det formelle ansvaret for at krenkelser ikke skal skje. Dette har vært så viktig å understreke at det har fått et eget kapittel i opplæringsloven.

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova § 9a-3, 2003).

Likevel opplever mange barn og unge krenkelser på skolens arena. Fraværet av en tydeligere nedgang i andelen elever som opplever mobbing til tross for nasjonal innsats fra mange instanser kan kanskje forklares i skolesamfunnets sterke tradisjon for kortvarige tiltak og kampanjer. Skolesamfunnet har vært utsatt for en rekke slike og de fleste av dem er tidsavhengige, og på mange skoler også personavhengige. Dette kan gjøre at endringene som i utgangspunktet var tenkt å bli varige og institusjonalisert, ikke blir det. (Miles, 1987)

Arbeidet mot mobbing krever en vedvarende, helhetlig og samordnet innsats der flere aktører på alle nivåer har ansvar. Opplæringslova (Lovdata, 1998) er tydelig på dette, og har sitt utgangspunkt i FNs Barnekonvensjon som også manifesterer barnets rett til et godt arbeidsmiljø. (Barnekonvensjon artikkel 29 (1)). Dette blir understreket av Barnekomiteens General Comment No 1: The Aims of Education (CRC/GC/2001/1) hvor det i avsnitt 19 fremheves at: *«A school which allows bullying or other violent and exclusionary practices to occur is not one which meets the requirements of article 29 (1)».*

Det første norske manifestet *«Manifest mot mobbing»* (Barneombudet, KS, Utdanningsforbundet og Bondevikregjeringen, 2002) rettet særlig oppmerksomhet mot de voksnes ansvar. Denne studien retter fokuset mot skolelederens ansvar. Det er de som i ytterste konsekvens er ansvarlig for at skolen er en sikker plass for elevene. Vi har valgt å rette fokuset kun mot mobbing av *elever* i ungdomsskolen. Mobbing er et fenomen som

foregår på alle arenaer, og også blant ansatte på en skole, men denne studien har kun elevgruppen som fokusområde.

Som skole og skoleledere er vi satt til å utføre en viktig oppgave på vegne av samfunnet. For samfunnet er det avgjørende viktig i hvilken grad den norske skolen når sine mål. Forskning har vist at en avgjørende faktor for å lykkes er at elevene har et godt arbeidsmiljø. Derfor er dette lovfestet i Opplæringslova §9a (Lovdata, 1998). Det betyr at skolens ansvar også har en juridisk side som er tydeliggjort her:

« ..retten kom derfor til at oppfølgingen fra skolen og skolens rådgivere hadde vært utilstrekkelig. Dette gjaldt både skolens ledelse og PPT, klassestyreren og skolens øvrige ansatte. Det var utvist uaktsomhet ved at de ikke på et tidligere tidspunkt sørget for en avklaring av As situasjon og satte inn tiltak som kunne stoppe mobbingen. Det fremgår at det er summen av disse feilene som etter lagmannsrettens syn ledet til ansvar».

(Kristiansand Høyesterett, 2012)

Gjennom denne dommen er skolens uomtvistelige handlingsansvar tydeliggjort. Men hva er det som virker? Og hvilke mekanismer er det som er mer virkningsfulle enn andre i arbeidet for å skape det gode arbeidsmiljøet ute på skolene? Vi vil se nærmere på ledelsens rolle på to skoler som lykkes i dette arbeidet. Vi vil videre presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien.

3.1 Formålet med oppgaven og problemstilling

I et hvert forskningsprosjekt er det et gitt tidsperspektiv og det er vesentlig at problemstillingen er forskbar og mulig å undersøke på empirisk grunnlag innenfor de rammer som gir føringer for arbeidet med masteroppgaver. Derfor bør det være et mål å avgrense, slik at man sier mye om noe som er avgrenset. Målet med problemstillingen er at den skal hjelpe oss underveis i prosessen og bidra til et vellykket gjennomført prosjekt. *«Det ligger for øvrig i forskningens natur at problemstillinger kan endres underveis»* (Kleven, 2002). Det har også vært tilfelle i løpet av vår prosess. Vi kom fram til følgende:

Hva kjennetegner skoleledelse som bidrar til at mobbing reduseres?

- En studie i lederes strategivalg ved to skoler

3.1.1 Forskningsspørsmål

For å avgrense problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som har vært bestemmende for valg av teori, forskningsmetode, intervjuguide og med dette også funnene i denne undersøkelsen.

1. Hvordan forstår rektorene begrepet mobbing og antimobbearbeid?

Skoleledere kan ha ulik begrepsforståelse, og vi ønsket å vurdere hvordan denne forståelsen henger sammen med de organisatoriske valg en rektor gjør under organisering og implementering av antimobbearbeidet på skolen. Videre har vi ønsket å avdekke hva rektorene bygger sin forståelse på, om det finnes en felles begrepsforståelse innad i organisasjonen og hvordan denne forståelsen samsvarer med begrepsbruken i mobbeplanene i kommunen og ved de enkelte skolene.

2. Hvordan er antimobbearbeidet organisatorisk forankret?

Bakgrunnen for dette spørsmålet er å avdekke rektors skoleledelse ved skoler som lykkes i arbeidet mot mobbing. Er dette noe rektor er leder og pådriver for selv? Finnes det planer for arbeidet og hvordan er samsvaret mellom planverk og praksis?

3. Hvilke verdier ligger til grunn for rektors og skolens arbeid mot mobbing.

Her vil vi se på hvilke verdier lederne selv legger til grunn for arbeidet og hvordan disse verdiene synes å være forankret nedover i organisasjonen.

Hensikten er å utforske mekanismer i ledelsespraksis for å finne ut hvilken påvirkning skolelederen kan ha på mobbing i skolen. Vi ønsker å finne ut hvilke strategier skoleledelsen benytter i skolens arbeid med mobbing og i hvilken grad strategiene virker inn på forekomst av mobbing i skolen. Manifest mot mobbing (2011) og Opplæringslovens § 9a (Lovdata, 1998) stiller sterke krav til skolens ledelse om å arbeide aktivt og systematisk for å fremme et mobbefritt skolemiljø slik at skolen oppfyller de kravene som stilles i loven. Dette gjorde oss nysgjerrige på hva som kjennetegner ledere som i følge Elevundersøkelsens målinger har lyktes.

3.2 Skoleleders rolle i læringsarbeidet og i læringsmiljøet

Skoleutviklingen har i de senere år gjort rektors ansvar for det pedagogiske arbeidet tydeligere enn før. Opplæringslova § 9-1 viser at rektor har det pedagogiske ansvaret:

«Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda» (Lovdata, 1998)

Med dette følger også at rektorer/skoleledere mer enn før måles etter resultater. Resultater i denne sammenheng kan være data om karakterer, Nasjonale prøver og Elevundersøkelsen i tillegg til eventuelle kommunale avtaler om resultatmål.

Hvilke verdier, standarder og mål for samarbeidet skal gjelde på den enkelte skole, og hvordan sørger rektorene for å følge disse opp? Mye tyder på at skolelederens kompetanse, arbeid og adferd i sin lederrolle er avgjørende for skolekulturen.



4. Historikk

Som nevnt i innledningen har mobbing fått stor oppmerksomhet både av fagfolk og myndigheter. Grunnlaget for nasjonal innsats i arbeidet mot mobbing i Norge har vært preget av utviklingen i nabolandet Sverige og hendelser i Norge. Gjennom flere undersøkelser er omfanget av mobbing i norske skoler dokumentert. (Roland, 1980) (Olweus, 1992). Mobbing er ikke et nytt fenomen, ei heller fokus på problemet, men fokus har vært varierende med hensyn til systematisk oppfølging. På 80-tallet skjedde det tre tragiske selvmord som så ut til å være knyttet til mobbing. Det ble igangsatt en landsomfattende aksjon mot mobbing i skolen fra Kirke- og Undervisningsdepartementet (Sandslett, 2007) Det ble anslått at 15% av det totale antall elever i den norske grunnskolen var innblandet i mobbing som ofre eller mobbere. Aksjonen ebbet ut, og hadde sannsynligvis hatt en moderat virkning.

På 90-tallet kom de første erstatningssakene mot kommuner fra mobbeofre. I Sverige fikk svenske skoleelever en arbeidsmiljølov, og den svenske læreplanen uttrykte bekjempelse av mobbing. På politisk hold ble det også ytret ønske om å ta et krafttak mot mobbing i Norge. Det ble opprettet en beredskapsgruppe mot mobbing i hvert fylke. Gruppene fikk opplæring i mobbeproblematikken og fungerte som et tilbud skoler og PP-tjeneste kunne bruke både i enkeltsaker og i opplæringssammenheng. Det ble også sendt ut nytt læremateriell om mobbing til alle skoler (Roland & Vaaland, 1996).

4.1 Manifest mot mobbing

I Sverige ble det ved starten av 2000-tallet gjennomført et stort nasjonalt program mot mobbing (Hareide, 2004). I 2002 fulgte den norske regjeringen Sveriges initiativ, og det første manifestet mot mobbing i Norge ble undertegnet. Det var regjeringen Bondevik 2 som brant for å få konkrete tiltak i arbeidet mot mobbing, og manifestet ble undertegnet sammen med Barneombudet, Utdanningsforbundet, Kommunenes Sentralforbund og Foreldreutvalget for Grunnskolen (FUG). Manifestet erklærte nulltoleranse mot mobbing, og partene rettet særlig oppmerksomhet mot de voksnes ansvar i barnehage, skole og hjem og fritidsmiljø.

Manifestet slo også fast at alle har rett til et lærings- og oppvekstmiljø uten mobbing. Dette viste seg også i den norske opplæringsloven hvor barnas arbeidsmiljølov fikk et nytt kapittel i 2003 som omhandlet det psykososiale miljøet. Her ble skolens rolle også konkretisert:

«Skolen skal aktivt drive eit kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som i det psykososiale miljøet» (Lovdata,1998)

Det har også blitt utarbeidet en strategi for å øke kompetansenivået hos skoleeiere og skoleledere for å oppnå en helhetlig tilnærming til læringsmiljøet. (Læringssenteret, 2003) Strategien viser til ansvar på alle nivå, og legger vekt på at tiltak skal være kunnskapsbasert. To av disse tiltakene som er blitt godkjent av Utdanningsdirektoratet er Olweus-programmet og Zero.

I 2004 ble det foretatt en evaluering av manifestet (Tikkanen & Junge, 2004). Konklusjonen var at utviklingen gikk i positiv retning, men at to år var for kort tid til å realisere manifestets mål og visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø. Manifestet anses å ha vært mest vellykket i å skape en bevisstgjøring rundt mobbeproblematikken, mye takket være media. I løpet av den første manifestperioden ble alle grunnskoler invitert til å delta i Olweus-programmet eller Zero, noe ca 800 skoler gjorde.

4.2 Strategiske handlingsplaner

I perioden 2003 – 2006 ble det vedtatt stadig flere strategiske handlingsplaner i norske kommuner. I de to kommunene vi har brukt i denne studien, skjedde dette i 2010 (skole A) og i 2011 (Skole B). De to planene vi har sett på tar sikte på å sikre gode levekår og likeverdige tjenester for hele befolkningen. Dette gjør at handlingsplanene mot mobbing får et folkehelseperspektiv. Felles for de to planene er målet om at barn og unge i kommunene skal erfare en nulltoleranse for mobbing i skolen. Handlingsplanene legger begge vekt på at barn skal føle seg trygge ved at voksne griper inn og tar ansvar når det forekommer krenkelse i alle former. Alle ansatte skal derfor ha kunnskap om hva mobbing er, hvordan den oppdages og forebygges samt inneha handlingskompetanse på hvordan man håndterer mobbingen. Denne kunnskapen skal også bygges på forskning og empiri. Planene angir forslag til årshjul for oppfølging av det psykososiale miljøet. Hver skole skulle også

utarbeide sin egen handlingsplan mot mobbing for å få struktur og retning på arbeidet mot mobbing. Planene skulle være konkrete og alle aktører skulle ha kunnskap og kompetanse for å følge opp planen i skolehverdagen.

I perioden fra tidlig 80-tall og til i dag har altså begrepet mobbing blitt manifestert gjennom offentlige utredninger og pålegg og etter hvert blitt et dokumentert ansvar for den enkelte skoleleder. Ansvar et blir ytterligere formalisert gjennom den første høyesterettsdommen som plasserer skoleleders ansvar i en mobbesak:

«skolens ledelse burde ha benyttet sin posisjon og myndighet til selv å gripe inn ovenfor mobbingen.» (Kristiansand Høyesterett, 2012)

4.3 Mobbebegrepet

I innledningen av boka *«Mobbing i skolen»* (1992) sier Olweus at mobbing blant barn uten tvil har forekommet svært lenge, kanskje til alle tider.

Begrepet mobbing er sannsynligvis utledet fra begrepet *mob* som har sitt utspring i amerikansk sosialpsykologisk forskning i 1920-årene (Sandsleth, 2007). Innen sosialpsykologien og sosiologien har det engelske uttrykket *mob* lenge blitt brukt for å beskrive en relativt stor gruppe individer som er forent i en felles aktivitet. (Dalbakk, 2010). Mobberne ansees å ha visse kjennetegn. Mobben kan sies å ha en allmenn reaksjons- eller adferdstendens ettersom mobbens medlemmer har såpass stor likhet i følelser, tanker og adferd. Et annet kjennetegn ved en mobb er at den fungerer på et lavere og mindre fornuftig nivå enn dens medlemmer ville gjøre enkeltvis (Dalbakk, 2010). Medlemmene av mobben opplever sterke følelsesmessige reaksjoner i fellesskapet med likesinnede (Olweus, 1974). Man kan si mobben har en dyrisk adferd med kollektivt nedsatte hemninger.

Den svenske skolelegen Peter Paul Heinemann gjorde tidlig på 70-tallet observasjoner av aktiviteter i skolegården. Fra kontorvinduet sitt så han at noen elever ble plaget systematisk, og disse kalte han for hakkekyllinger (Heinemann, 1972, Dalbakk, 2010). Heinemann hentet sannsynligvis begrepet mobbing fra den østerrikske etologen Konrad Lorenz' arbeid. Lorenz brukte begrepet for å betegne et kollektivt angrep fra en gruppe dyr mot et annet, vanligvis en naturlig fiende, men overførte også begrepet til den menneskelige verden ved at for

eksempel en skoleklasse eller en soldatgruppe rotter seg sammen mot et avvikende individ (Lorenz, 2002; Dalbakk, 2010).

Heinemann gjorde mobbing til moteord for å tvinge frem studier av oppførsel blant skoleelevene som han beskrev som: *«värre och fulare än det mesta som vi har för oss.»* (Heinemann, 1972: 10). Debatten som fulgte i Sverige gjorde at det ble en sterk samfunnsinteresse for problematikken rundt mobber og mobbeoffer (Dalbakk, 2010). Det ble satt i gang en stor oppfølgingsundersøkelse med 900 gutter fra Stockholm (Olweus, 1974). Mobbing som interessefelt innen vitenskapelig forskning tok steget fra Norden og ut i verden på begynnelsen av 1990 tallet. Den første internasjonale konferansen om mobbing ble avholdt i Stavanger sommeren 1987 (Roland & Munthe, 1989).

Ordet mobbing er samlenavn for mange eldre fenomener. Eksempler på vold, overgrep, erting, diskriminering og konflikt som Heinemann observerte falt alle inn under begrepet mobbing. Innføringen av begrepet og tolkningen av det har splittet forskningen i to tradisjoner, adskilt ved at fokus rettes mot enten situasjon eller individ (Dalbakk, 2010).

Mobbing kan sees på som gruppevold mot en avviker (Heinemann, 1972). Med denne tilnærmingen tolkes mobbing som en gruppes kollektive aggresjon utløst av og rettet mot et individ som forstyrrer gruppens orden ved å skille seg ut. Det skapes en konflikt der alle er mot én. Etter overgrepet returnerer gruppen til sinnstilstanden som hersket før det avvikende individet forstyrret. Her er det situasjonen som teller, og teorien er tydelig preget av Lorenz forskning på dyrs adferd (Dalbakk, 2010).

Et annet perspektiv er mobbing utført av flere, men der enkeltindividets negative adferd ovenfor et annet individ er i fokus (Olweus, 1992). Med denne tilnærmingen tolkes mobbing som å bli utsatt for et eller flere individers negative handlinger. Det blir sett på som et overgrep mer enn en konflikt. Dette begrunnes med tidsaspektet som tas inn i definisjonen. Her er det individet som teller, både offer og mobber (Dalbakk, 2010).

Definisjonen av mobbing som skolene i Norge bruker og lærerne skal ha kunnskap om, kommer fra individfokustradisjonen. Olweus formulerer følgende definisjon

«En person blir mobbet eller plaget når han eller hun gjentatte ganger og over en viss tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus, 1992).

Her er det to begreper som trenger nærmere presisering. Det første er negative handlinger, og det andre er tidsaspektet. Den negative handlingen innebærer at noen med hensikt påfører, eller prøver å påføre, en annen person skade eller ubehag. Den kan både være fysisk eller verbal eller begge deler. Både fysisk og verbal handling er direkte rettet mot mobbeofferet, men det finnes også indirekte handling som defineres innenfor mobbebegrepet. Indirekte handlinger kan være når man vender ryggen til, fryser ut eller nekter å etterkomme en annen persons ønsker for å irritere eller såre vedkommende (Dalbakk, 2010).

Tidsaspektet er en viktig del av Olweus definisjon. Det må være negative handlinger som foregår over tid for at handlingene skal kunne betraktes som mobbing. For at utenforstående skal kunne skille mellom en mobbesituasjon og en konflikt, er det fordelaktig at de involvertes maktforhold til hverandre inkluderes i definisjonen av mobbebegrepet. Dette har Roland og Vaaland tatt høyde for i sin definisjon av mobbing:

«Med mobbing og plaging forstår vi psykisk og /eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager.» (Roland & Vaaland, 1996).

De tre viktigste faktorene når en skal definere mobbing, er altså at det er en negativ handling som foregår over tid i et ubalansert maktforhold. Sosialiseringen blant barn og unge innbefatter elementer av tøys, tulling, erting og terging. Det vil alltid være en stor grad av skjønn involvert i saker som oppfattes som mobbing av den ene parten og som omgangsform av den andre. Derfor er kunnskap om dette så viktig for de aktørene som skal utvise skjønnet. I skolen er dette lærere og ledelsen.

4.4 Skolens rolle

Det har blitt hevdet at storparten av mobbing foregår på vei fra og til skolen og ikke i selve skoletiden. Undersøkelser viser at dette ikke medfører riktighet. Mobbingen foregår på skolen (Olweus, 1992). Sammenhengen er imidlertid at elever som blir mobbet på skoleveien også blir mobbet på skolen.

Det har også vært en oppfatning at det forekommer mer mobbing på store skoler og på store skoler i storbyer og at mobbing øker med klassens størrelse (Olweus, 1992). Forskning viser

derimot at omfanget av mobbing ikke er avhengig av urbaniseringsnivå, skolestørrelse eller klassestørrelse (Olweus, 1992; Roland, 1999).

Skoleforskjeller kan kanskje forklares med sosiale forhold i skolen, kollegiet og ledelsen og klassen. Denne sammenhengen er godt dokumentert for andre adferdsvansker blant elevene, men gjelder ikke for mobbing (Roland & Vaaland, 1996). Andre adferdsvansker henger ofte sammen med mobbing. Dermed er det ikke urimelig å anta at dårlig samarbeid mellom kolleger og svak skoleledelse bidrar negativt også når det gjelder omfanget av mobbing.

På klassenivå har man funnet ut at en autorativ klasseledelse har negativ sammenheng med mobbing (Roland & Galloway, 2002). Ved autorativ klasseledelse fremstår læreren som klassens tydelige leder gjennom å sette de viktige standardene, gi omsorg til hver elev, kontrollere at standardene holdes og delegere frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det. Dette skaper et positivt mønster i klassen og gir en kontekst som hindrer potensielle plagere i å mobbe andre. Vårt utgangspunkt i studien er nettopp dette at ledelse gjør en forskjell på alle nivåer.

Litteraturgjennomgang viser at det er gjennomført mye forskning på omfanget av mobbing i skolen og personlighetsfaktorer og hjemmeforhold til de involverte. Det er konstruert flere antimobbeprogram som har som mål å hjelpe skolene å bekjempe mobbing. Statlige midler har i stor grad gått til disse antimobbeprogrammene, og svært lite har gått til for eksempel elevmegling eller programmer for konflikthåndtering (Hareide, 2004). Det er derimot gjort lite forskning på skolens rolle i arbeidet mot mobbing. Er skolens tilnærming til mobbing hensiktsmessig? Har skolene kunnskap om mobbing og hvor langt inn i personalgruppa strekker denne kunnskapen seg? Har mobbeplanene en samlende effekt på arbeidet med mobbing på de enkelte skolene? Dette var noen av spørsmålene vi stilte oss, og som var bakgrunnen for at vi satte i gang med denne studien.

5. Teoridel

5.1 Innledning

Innledningsvis vil vi definere ledelse, og se på mekanismene vi mener gjør at ledelse påvirker organisasjonen. (Begrepet mekanisme defineres senere). For å få en bredere forståelse av mekanismene presenteres ulike fortolkningsrammer for vurdering av organisasjonen.

I delen om administrativ styringsstruktur vil vi gå inn på teori om målstyring og styringsparametere i organisasjonen. Antimobbearbeidet er initiert fra regjeringshold og forankret ned på kommune- og skolenivå. Vi vil belyse disse nivåene og deres påvirkning på skolen. Vi vil også vurdere medias rolle i dette bildet.

Til slutt ser vi på organisasjonskulturen og mekanismene i denne. Vi vil finne teoretiske tilnærminger til endringsprosesser og se på hvilke faktorer i disse prosessene som er viktige for at endringsarbeidet skal kunne lykkes.

5.2 Ledelse

5.2.1 Definisjoner

Det finnes ikke én operasjonell definisjon av begrepet ledelse, og det er vanskelig å skille ledelse fra andre aktiviteter i en organisasjon. Jorunn Møller argumenterer for at det finnes en felles kjerne i de fleste definisjoner. Den omhandler to funksjoner:

«Ledelse handler om å gi retning og utøve innflytelse» (Møller, 2004:49).

Vårt utgangspunkt er at lederen har en påvirkning og at vi antar at relasjon er et vesentlig element i dette. Tian Sørhaug sier følgende (1996):

«Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende prosess av makt og tillit som ledelsen blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra» (Sørhaug, 1996:45).

Lederne er blant de viktigste kulturskaperne i organisasjoner. Lederfunksjonen påvirker skolemiljøet gjennom blant annet hva den retter oppmerksomheten mot og hva den kontrollerer. Både ytre og indre faktorer er med på å styre denne oppmerksomheten. Lederen kan bevisst påvirke skolemiljøet gjennom å være et positivt forbilde og praktisere sine verdier gjennom sin væremåte og handlinger.

5.3 Mekanismer

Vårt utgangspunkt er at lederen har innvirkning på organisasjonen. Vi kan se på lederens rolle som en uavhengig variabel, og når denne går i en viss retning vil det påvirke den avhengige variabelen.

Hvis X, så skjer Y

I vårt tilfelle er rektors ledelse den uavhengige variabelen, og vi forutsetter da at dette vil påvirke elevenes læringsmiljø som da er den avhengige variabelen i vår ligning. Rektors ledelse virker som regel ikke direkte inn på elevens skolehverdag. I de fleste tilfeller vil påvirkningen være indirekte gjennom læreren. Derfor var det viktig å se på flere nivåer i skoleorganisasjonen.

Vi har også som utgangspunkt at et godt skolemiljø fører til mindre mobbing. Deal og Peterson studerte skoler som hadde lyktes i å bygge gode skolekulturer. Ledernes strategier var å få en lærerstab med felles verdier som er forankret i det daglige arbeidet ved skolene. Også her fant man at lederne praktiserte sine verdier gjennom aktiv handling og ved å være bevisst sin rolle som modell (Lægende, 2000).

Roland (2007) går langt i å vektlegge skoleleders sentrale rolle i arbeidet mot mobbing. God ledelse og kommunikasjon mellom de ansatte bidrar til å styrke lærernes autoritet og dette vil igjen virke inn på elevene. Ledelse må være tydelig og myndig og dessuten synlig for elevene slik at elevene ikke tar styringen (Roland, 2007).

Vi ser tre viktige parametere som en del av variabelen rektors ledelse.

- Administrativ styring
- Moralsk lederskap

- Oppfølging/kontroll

Derfor tok vi utgangspunkt i disse da vi valgte å studere lederskapet i praksis.

Vår ”ligning” blir en forenkling da det her er snakk om løse forbindelser. Likevel kan en også her snakke om *mekanismer* hvor noen fenomener lovmessig etterfølges av andre, men uten at vi på forhånd kan predikere hva slags handling som vil iverksettes. Jon Elster (1998) beskriver disse mekanismene slik:

«Roughly speaking, mechanisms are frequently occurring and easily recognizable casual patterns that are triggered under generally unknown conditions or with indeterminate consequences» (Elster, 1998: 46).

Han trekker frem som eksempel i sin artikkel (1998) en påstand om at et barn som har vokst opp i et alkoholisert hjem kan antas å ha en større sjanse for å bli alkoholiker enn barn som ikke har vokst opp i et alkoholisert hjem. Dette på bakgrunn av mekanismen om at barn tar etter foreldres adferd. En kan ikke si i forkant hvordan det vil gå med et konkret barn i en slik situasjon, men om barnet som voksen skulle ende opp med et rusproblem kan vi anta at vi vet årsaken (Elster/Vaillant, 1983).

Derfor kan vi ikke med full sikkerhet fastslå at moralsk ledelse, gode styringsdokumenter og tydelige kontrollrutiner vil føre til lave mobbetall, men vil i vår studie søke etter eksempler på dette i organisasjonen for å se om vi kan kjenne igjen mekanismen. På bakgrunn av dette kan vi drøfte eventuelle årsakssammenhenger.

De tre parameterne som reflekteres i forskningsspørsmålene styrer vår mekanisme og vil være utgangspunktet for vår studie og ligge til grunn for drøftingen i kapittel 9.

5.4 De ulike perspektivene

God ledelse er vesentlig for å forebygge mobbing og sikre gode prosesser i antimobbearbeidet. For å vurdere hva som påvirker arbeidet mot mobbing vil vi se på hva skoleledere vi har intervjuet vurderer som positivt i eget arbeid. Disse vurderingene settes så inn i Bolman & Deal sine fortolkningsrammer. Disse rammene bidrar til å systematisere strategiene og klargjøre hva som kjennetegner de mekanismene som virker. Bolman & Deal presenterer fire ulike fortolkningsrammer som hver har sin visjon eller sitt bilde av

virkeligheten ved at de belyser ulike sider av organisasjonen. De skiller mellom den strukturelle rammen, ”Human resource”-rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen.

De ulike teoretiske perspektivene har sine fortrinn, og hvert av dem beskriver fenomener som er til stede i alle organisasjoner. Vi vil undersøke om enkelte av dem er mer til stede, tydeligere eller mer synlige enn andre.

5.4.1 Den strukturelle rammen

Strukturen vil alltid være et uttrykk for hvordan organisasjonen har tilpasset interne prosesser etter de ytre omgivelsene. Vesentlig i dette perspektivet er å vurdere systemet og den sosiale konteksten som enkeltpersoner arbeider innenfor. Utfordringen er å finne et system av roller og relasjoner som tjener organisasjonens oppdrag. Rektor står sjelden overfor avgrensede problemer med klare løsninger, men må takle vedvarende strukturelle dilemmaer og vanskelige avveininger uten fasitsvar.

«Den strukturelle tilnærmingen blir iblant oppfattet som ensbetydende med papirvelde, likegyldige rundskriv og stivbente byråkrater, men er videre og mer nyansert enn som så.» (Bolman & Deal, 2009: 96).

Spenningen mellom arbeidsfordeling og samordning av innsats står sentralt, og jo mer kompleks rollestrukturen er, med mange mennesker som gjør forskjellige ting, desto vanskeligere er det å opprettholde en fokusert og kompakt virksomhet (Bolman & Deal, 2009). Det kan være knyttet stor risiko til å endre strukturer i en organisasjon, og det kan være krevende å få til varige endringer. Fordi lover eller forskrifter endrer seg, elevtallet svinger eller lærerstaben forandrer seg kreves fra tid til annen endring og strukturtilpasning i skolen. På kort sikt vil det nesten alltid oppstå forvirring og motstand men det bli vellykket dersom den nye modellen er bedre tilpasset oppdraget og omgivelsene (Bolman & Deal, 2009).

5.4.2 ”Human resource”-rammen

”Human resource”-perspektivet ser på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med og for hverandre, forholdet mellom mennesker og organisasjoner. På den ene siden kan

individet betraktes som et objekt som kan utnyttes av organisasjonen, på den andre at disse behovene kan forenes; at den enkelte kan utfolde sine krefter og evner, samtidig som organisasjonen tjener på det. "Human resource"-rammen til Bolman & Deal bygger på arbeidene til Mary Parker Follett og Elton Mayo. De hevder at menneskers ferdigheter, holdninger, energi og engasjement er viktige ressurser, som kan anvendes til enten å skape eller ødelegge hele virksomheter. Dette perspektivet bygger på antakelser som skal belyse dette forholdet.

Vesentlig her er at organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskelige behov – ikke omvendt. Enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre. Organisasjoner trenger ideer, energi og talenter, mens mennesker trenger karrieremuligheter, lønninger og fremtidsutsikter. Når den enkelte og systemet er dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller begge parter lide under det. Den enkelte blir utnyttet eller vil selv prøve å utnytte organisasjonen – eller det går ut over begge parter. En god tilpasning er en fordel for alle parter, og den enkelte kan finne et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid i tillegg til at organisasjonen får det menneskelige talentet og den energien den har bruk for (Bolman & Deal, 2009: 150). En grunnantakelse i "Human resource"-tenkingen er at en organisasjon som er dyktig til å forstå og respondere på behovene til ansatte og "kunder" vil gjøre det bra. I skolen handler dette om lærere, elever og foresatte i samhandling med samfunnet rundt. Disse skolene vil også tiltrekke seg flinke folk som er motiverte til å gjøre en god jobb (Bolman & Deal, 2009)

5.4.3 Den politiske rammen

Den tradisjonelle oppfatningen er at organisasjoner skapes og kontrolleres av legitime makthavere som setter opp mål, utformer strukturen, ansetter og leder arbeidstakerne og sørger for at organisasjonen arbeider for de riktige målene. Den politiske rammen fokuserer på at organisasjoner er koalisjoner bestående av enkeltmennesker og grupper med varige motsetninger i en verden av knappe ressurser. Makt og konflikter står dermed sentralt i beslutningsprosessen i organisasjoner (Bolman & Deal, 2009). Sett fra det politiske perspektivet er politikk ganske enkelt den realistiske prosessen med å ta beslutninger, fordele knappe ressurser og avveie motstridende interesser. Slik sett står politikk sentralt i all beslutningstaking.

Bolman & Deal presenterer den politiske fortolkningsrammen med ulike elementer. For det første sier de at organisasjoner er koalisjoner av forskjellige individer og forskjellige interessegrupper. Dette preges av varige motsetninger mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, overbevisninger, kunnskaper, interesser og virkelighetsoppfatning. De fleste viktige beslutninger angår fordeling av goder og knappe ressurser. Denne ressursknappheten og de indre motsetningene gjør at konflikter blir sentrale elementer i organisasjoners daglige liv, og gjør makt til den viktigste ressursen. Organisasjonens mål, struktur og strategi vokser frem av en kontinuerlig kjøpslåings- og forhandlingsprosess mellom de viktigste interessegruppene (Bolman & Deal, 2009).

I Norge er det politikerne som setter rammen for innholdet i skolen, og ikke det pedagogiske personalet. Rasjonalister kan mene at det er feil personer som setter dagsorden, men den politiske betraktningssmåten ser på en slik form for maktutøvelse som en del av en naturlig kappestrid som pågår kontinuerlig. De som får makt, og som bruker den til sin fordel, vinner (Bolman & Deal, 2009).

5.4.4 Den symbolske rammen

Den symbolske rammen har som utgangspunkt at det viktigste ikke er hva som skjer, men hva det faktisk betyr. Aktivitet og mening er bare løst forbundet. En og samme begivenhet og handling kan tolkes på mange forskjellige måter fordi mennesker opplever livet forskjellig. Når vi står overfor usikkerhet og flertydighet, skaper vi symboler for å fjerne forvirringen, finne retning og forankre våre forhåpninger og vår tro. Hendelser og prosesser er ofte viktigere på grunn av det de uttrykker, enn på grunn av det de frembringer.

«Kulturen er superlimet som binder en organisasjon sammen, forener mennesker og hjelper virksomheten til å nå sine mål» (Bolman & Deal, 2009: 287).

I motsetning til mål, er ikke verdier konkrete, de beskriver det unike og særegne ved organisasjonen, og skaper identitetsfølelse (Bolman & Deal, 2009). Kultur er ikke et ensbetydende begrep. Man diskuterer om en organisasjon er en kultur eller har en kultur. Bolman og Deal refererer til E.H. Schein sin definisjon på kultur:

«Et mønster av felles grunnleggende antakelser som en gruppe er kommet fram til etter hvert som den har løst sine problemer når det gjelder ytre tilpasning og integrering, som har fungert

godt nok til å bli betraktet som holdbare, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte, tenke og føle på i forbindelse med disse problemene» (Bolman & Deal, 2009: 304).

I arbeidet mot et felles mål er det et komplisert samspill mellom ledelse og ansatte. Det er utfordrende fordi det handler om enkeltindivider med ulikt ståsted. Samvær og samarbeid kan være krevende eller givende, det er en mengde faktorer som spiller inn og hele tiden varierer.

5.5 Administrativ styringsstruktur

Å lede en skole handler om å styre i et krysspress, der en skal forene press internt i skolen og pålegg utenfra. Skolen blir målt på parametere sier noe om kvaliteten på skolen. Det kan være nasjonale kvalitetsstyringsverktøy som nasjonale prøver eller Elevundersøkelsen. Informasjon om skolens resultater offentliggjøres i massemediene. På denne måten synliggjøres det som tidligere var usynlig – eller mindre synlig. Gunnar Berg (1999) har anskueliggjort dette i det han kaller friromsmodellen. Her viser han hvordan rektor utøver sin ledelse i et relasjonelt forhold til skolens ytre og indre grenser. De ytre grensene påvirkes av offentlige styringsdokumenter, og Berg omtaler dette som styring «*av*» skolen, mens de indre grensene, den tradisjonelle virksomheten er styring «*i*» skolen. Mellom disse to finner vi frirommet, det ubenyttede handlingsrommet.

Cuban (1988, ref. i Møller, 1996) vurderer rollene i rektors arbeid, og skiller mellom «*an instructional role, a managerial role and a political role*» og framstiller disse rollene i en figur som viser at de overlapper hverandre. Cuban regner at personalomsorg inngår som en del av alle rollene. Ledelsen utøves innenfor konteksten av både skolen, nærmiljøet og storsamfunnet. Møller omtaler disse rektorrollene som administrativ, pedagogisk og politisk ledelse. Hun viser til at overlappingen mellom administrativ og pedagogisk ledelse tydeliggjør spenningen mellom forvaltning og profesjon. Politisk ledelse handler om å legitimere skolens arbeid utad. Dette understreker krysspresset rektorene må håndtere.

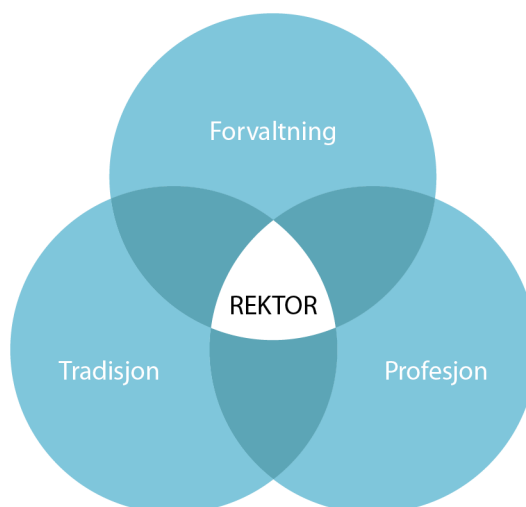


Figur 1. Ledelsesfunksjoner i skolen (Møller, 1996: 159)

Denne modellen tydeliggjør den relasjonelle siden ved ledelse. I tillegg handler det om makt- og kontrollrelasjoner og hvordan disse etableres, opprettholdes og forandres. Jorunn Møller (1996) trekker også inn tradisjon i denne sammenhengen:

«Tradisjonen som normativ kraft blir imidlertid implisitt i denne fremstillingen, og en politisk dimensjon vil gripe inn i både spenningen som eksisterer mellom forvaltning og profesjon, og i spenningen mellom disse to og tradisjonen» (Møller, 1996: 159).

Møller synliggjør rektors arbeid i dette spenningsfeltet slik:



Figur 2 Rektors arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon (Møller, 1996: 160)

Møller peker her på at den formelle lederrollen både er sammensatt og motsetningsfylt. Mange oppgaver konkurrerer om begrenset tid til ledelse og Møller fokuserer på gjensidigheten i påvirkning innenfor kulturen. Lederne formes selv av den kulturen de har ansvaret for å forme.

«Kvaliteten på det arbeidet rektorene gjør, er gjensidig avhengig av kvaliteten på det arbeidet lærerne gjør, og dessuten avhengig av arbeidet sentrale aktører på kommunalt nivå gjør» (Møller, 1996:160).

5.5.1 Nasjonale systemer

Gunnar Berg (1999) beskriver at et resultatstyrt regime kjennetegnes av at laveste godtakbare standard spesifiseres i form av ulike reglement og testresultater, som for skolen kan være læreplaner, nasjonale prøver og elevundersøkelser. Målstyring går blant annet ut på at målene blir gitt, og at det deretter er opp til skolene å finne veien til målene. Denne styringsformen kaller han *indirekte styring*.

Rektorenes handlinger påvirkes også av følelser – sett på individnivå. Når det settes fokus på enkeltsaker vil rektorenes handlinger og beslutninger preges av følelser knyttet til enkeltindividet.

5.5.2 Media

Media har et samfunnsoppdrag i å rapportere, noe som innebærer et, kritisk blikk på blant annet skoler. Media påvirker alle nivåer og setter dagsorden også for skoleledere. Deres måte å omtale saker på virker inn på hvordan vi selv reagerer, og påvirker hva og hvordan vi prioriterer. Dessuten kan media påvirke hvilke holdninger vi har til saker. I mobbesaker kan media ha et perspektiv som legger føringer for hvordan skoleledere agerer. Et eksempel kan være hvilke sanksjoner som benyttes mot mobberen. Mediene er avhengig av å selge nyhetene sine, og derfor spisses saker og gjøres «tabloide», det vil si lett tilgjengelige for mottakeren og gjerne med fokus på enkeltindivider.

«Alle triste, vonde historier om mennesker som er krenket, har et potensial for medier som lever av å selge. Det er en kort vei fra en trist og tragisk fortelling om et menneskes skjebne til reportasjer og bilder på nett, tv og i papirmediene». (Alberti-Espenes, 2012: 26).

På systemnivå kan det være offentliggjøring av resultater fra Elevundersøkelsen eller Nasjonale prøver som gjør at enkeltskoler havner i søkelyset. Og som oftest handler det om de som ikke lykkes i dette arbeidet. «*Norges verste mobbeskoler*» har for eksempel nylig vært overskrift i en riksdekkende avis (Dagbladet, 27.08.2012). Og en slik overskrift vil antagelig inspirere rektor til å sette inn mange tiltak mot mobbing, for å unngå å havne i et slikt fokus igjen, men det kan også føre til kortsiktige panikktiltak som ikke fører til en bedre institusjonalisert praksis (Elstad, 2009).

Media gir oss viktig informasjon, og kan bidra til å belyse flere sider av en sak. Medienes vurdering av hva som er viktig i dagens samfunn, og den påvirkning de har kan bidra til raske beslutninger, men kan også være basert på ufullstendig faktagrunnlag. Mediatrykket på bakgrunn av resultatene på Elevundersøkelsen gir et direkte ytre press på skoleorganisasjonen om å agere. Kunnskapen om tallene vil være allmenne og trykket spres til andre ytre grupper som politikere og foreldre. På den måten kan også det ytre presset media skaper påvirke innholdet og prioriteringene i skolen.

5.6 Organisasjonskultur

Kultur kan forstås som praksis som gjør at en gitt gruppe handler og samhandler på en måte fremfor en annen. Det kan bli problemer når det oppstår misforhold mellom innhold i planer og vedtak og konkret handling. Da vil det oppstå et gap mellom liv og lære, mellom intellektuell forståelse og reell erkjennelse. Utfordringen blir å bringe dem nærmere hverandre, men hvordan gjør man det? Kanskje kan utarbeidelsen av egne handlingsplaner mot mobbing forankres bedre i personalet dersom de selv jobber dem frem. Dersom det etableres et eierforhold til problemstillingene i personalet kan det gi bedre samsvar mellom innholdet i planene og den faktiske utførelsen.

Ledere har formell makt, men begrenset mulighet til å ta i bruk tvangsmetoder. Hvis det er motsetninger mellom lederens strategier og *«sånn har vi alltid gjort det her»*, vinner sistnevnte. For å utnytte makten må leder sette seg inn i de ansattes virkelighetsoppfatning og jobbe «innenfra» med de ulike kulturene. Alle i skolen forfekter nulltoleranse mot mobbing, og alle ønsker selvsagt at elevene skal ha det bra. Hvorfor er det da likevel noen som opplever mobbing? Hvorfor er det da noen skoleledere og lærere som ikke kjenner innholdet i handlingsplaner mot mobbing og ikke er i stand til å oppfylle intensjonen i denne planen?

Vi har som utgangspunkt at ledelse virker. Teorien viser at organisasjonskulturen er en viktig forutsetning for å lykkes i antimobbearbeidet. Vi tenker at det må finnes spor av langsiktighet i arbeidet. I tillegg er det viktig at endringene institusjonaliseres i organisasjonen. Institusjonalisering ble brukt om skoleutvikling som begrep av Miles (1987) for å beskrive en endringsprosess. Han deler prosessen inn i tre deler, fra tiltak blir initiert, via implementering, og til full aksept der endringene blir en naturlig del av organisasjonen. Først når tiltak følges opp av de ansatte uten vedvarende trykk fra leder er de institusjonalisert, ifølge Miles.

Figur 3 illustrerer faser og aktører som virker i en endringsprosess. I den første fasen er det rektor som initierer tiltak. Den andre fasen deler Miles inn i tre deler hvor den første innebærer utvikling og læring, den andre overgang og den tredje implementering. I denne andre fasen er det vesentlig å få koblet på lærerne. Hvordan kan rektor påvirke slik at tiltaket blir en del av skolekulturen? Miles understreker at institusjonaliseringsfasen er et kritisk

punkt som bør vies ekstra oppmerksomhet. Slike prosesser vil ta lang tid, og tiltak må følges opp hele tiden før det bli en del av kulturen.



Figur 3. Faser og aktører som virker i en endringsprosess

Kulturen kjennetegner hvilken måte planene er implementert på. Tidsdimensjonen er sentral. For at et endringstiltak som antimobbearbeid kan bli implementert må det være et vedvarende trykk gjennom hele prosessen.

Organisasjonsforsker Stig Johannesen, som er fagansvarlig for den norske bokserien *«Kompleksitet og ledelse i organisasjoner»*, skiller mellom fagforeningskultur, den operative kulturen og den byråkratiske ledelseskulturen. Fagforeningen er opptatt av lønn og tid. Det er arbeidskrevende å følge opp elever når det har utviklet seg til en mobbesak og i fagforeningskulturen vil en spørre: *«Hvilken tid skal vi bruke på dette, og hva får vi for det?»* Den operative kulturen er opptatt av å beskytte seg selv. Innad på skolen vil en beskytte hverandre og stå samlet utad mens den byråkratiske ledelseskulturen vil være opptatt av å gjøre ting riktig. Det vil være viktig for en skoleleder at skolen fremstår som attraktiv, og at skolen leverer gode resultater på de nasjonale måleparametrene, i tillegg til at budsjetterholdes og lover og regler etterfølges. I tillegg til disse aktørene vil også foreldre og elever ha ønske om innflytelse.

5.6.1 Moralsk ledelse

Vi har vist til at rektor deltar i alle faser når vi skal gjøre endringer i en organisasjon, uansett hva vi ønsker å endre. Rektor har formell makt til å sette i gang tiltak, men for å få til implementering og institusjonalisering av tiltak står rektors moralske lederskap sentralt (Frick, 2009). Særlig er dette viktig i saker hvor det relasjonelle aspektet er helt sentralt som i antimobbearbeidet. Et ordtak sier: *«ikke gjør som jeg sier, gjør som jeg gjør.»* Vi ser dette som en viktig faktor for å lykkes i arbeidet og ønsker å finne evidens for dette på skolene. Som et eksempel på moralsk lederskap kan vi trekke frem James Shackleton som med fullt

mannskap på skuta *Endurance* i 1914 satt fast i pakkisen i Antarktis. Han klarte å få alle sine 29 menn tilbake til England i live ved hjelp av ski, livbåter, utholdenhet og moralsk lederskap. Mannskapet har i ettertid fortalt om hvordan de overlevde og en av historiene gikk på at det ikke var soveplass til alle inne i båten Shackelton valgte da selv å ligge utendørs selv om han godt kunne beordret flere andre til dette.



Professor Paul Moxnes ved Handelshøyskolen BI kaller det *The Shackleton Way*. «*Shackleton klarte på fantastisk vis å kombinere fornuft og følelser i denne storstilte redningsaksjonen. God ledelse har, ifølge «The Shackleton Way», fem hovedingredienser: Klokskap med en god porsjon emosjonell intelligens, styrke, humor, raushet og medfølelse i betydningen avansert empati»* (Norsk farmaceutisk tidsskrift, 2009). Vi kan trekke sammenligninger til rektors moralske lederansvar gjennom implementering og institusjonaliseringsfasene i endringsarbeid. «*Shackleton hadde nulltoleranse for pessimisme, masse kjærlighet for oppgaven og mennene sine og et klart mål.*» (Norsk farmaceutisk tidsskrift, 2009).

Endurance skrus ned i Weddelhavet (Royal G. Society, 1915)

5.6.2 Relasjonsledelse

Relasjonsledelse beskrives som personlig påvirkning, og at lederen må være bevisst sin egen påvirkningsevne. Dersom relasjonen skal bli dynamisk må det skje en gjensidig påvirkning. Dette synet på ledelse fremhever at det er leder selv som skal utvikle seg i samspill med andre. Når relasjonene er etablert, trengs det lite ledelse. Det handler mer om innflytelse enn kontroll, altså å redusere byråkratiet gjennom mindre behov for kontroll og ved at den enkelte får større ansvar og myndighet (Spurkeland, 2004).

Relasjonsledelse bygger på et positivt menneskesyn hvor man antar at medarbeiderne ønsker å bidra og gjøre sitt ytterste for at organisasjonen skal nå sine mål. Jan Spurkeland (2004) representerer med dette et human- relationperspektiv i synet på ledelse og hans tilnærming til ledelse har et praktisk formål. Spurkeland hevder at den viktigste relasjonelle ferdigheten er

dialogen, og at den er vesentlig for å skape felles retningsfølelse. «*De som mestrer dialogen kan få store forsprang på konkurrenter*» (Spurkeland, 2004: 51)

Teorien om relasjonsledelse bygger på to premisser, bevissthet om avhengighet og bevissthet om relasjonelt mot. Med avhengighet forstår Spurkeland betydningen av det aktive og kreative samarbeidsforholdet mellom menneskene i fellesskapet som er etablert. I denne sammenhengen handler det om skolen: «*Avhengighet må ikke betraktes som begrensninger og hemske, men som mulighetens virkelighet i en større verden*» (Spurkeland, 2004: 42). Når det gjelder bevisstheten om mot mener Spurkeland det handler om evnen til å møte mennesker ansikt til ansikt. Mot til å møte mennesker i åpen dialog, både de positive samtalene og de mer krevende og utfordrende. Det gjelder mot til å takle konfliktsituasjoner og mot til å stå frem med egne svakheter. Relasjonelt mot handler, ifølge Spurkeland om ren psykisk styrke og vilje til å møte andre mennesker, og ledelse handler om å skape resultater ved å påvirke andre: «*Å lede er å være i en aktiv relasjon til noen du har lederansvar for*» (Spurkeland, 2004: 20).

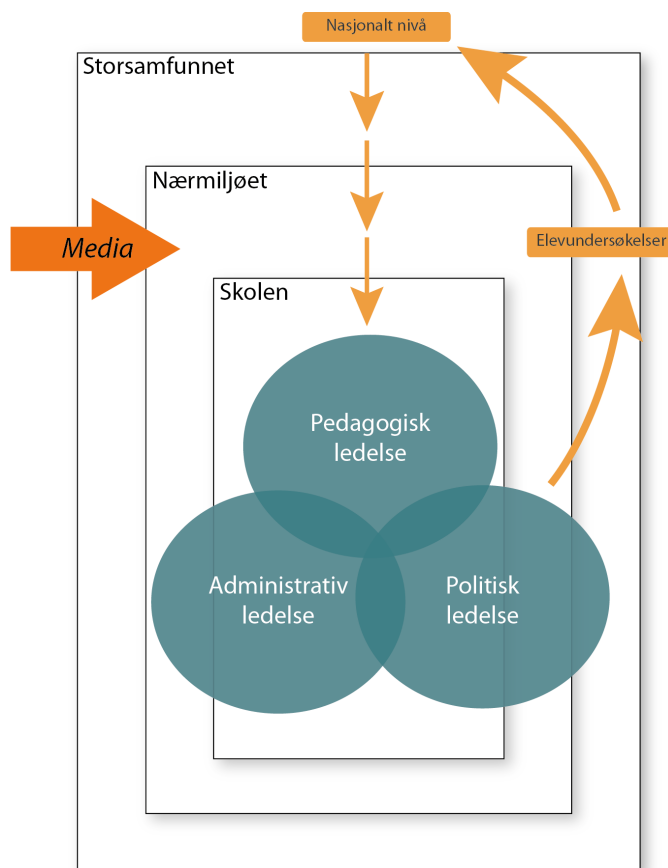
Hvilke muligheter har så en leder til å påvirke en ansatt sin rolleforståelse og rolleutøvelse? Det er flere måter å utføre jobben sin på og for en leder er det vesentlig å få det beste ut av alle arbeidstakerne. W. Chan Kim og Renée A. Mauborgne beskriver to former for rolleutførelse. *In-role behaviour* beskriver en ansatt som utfører jobben sin etter den formelle rollebeskrivelsen, og kun gjør det som er forventet ut fra stillingsbeskrivelsen. For lærere vil dette være undervisningen, fellesmøter og planlagte samarbeidsmøter. Innsats ut over det som er gitt i den formelle rollebeskrivelsen er beskrevet som *extra-role behaviour*. Dette inkluderer innovative og kreative handlinger og vilje til spontant samarbeid (Kim and Mauborgne, 1996). Denne type lærer tar i et ekstra tak der det trengs, har «*øyne i nakken*» og følger opp uten at han/hun blir fortalt hva de skal gjøre. Utfordringen for skoleleder blir å vekke til live denne *extra-role* adferden og påvirke personalet slik at dette handlingsmønsteret blir institusjonalisert og en naturlig del av skolekulturen. Dette vil virke positivt på alle nivåer på skolen, også på antimobbearbeidet.

5.7 Syntese

I dette kapittelet har vi redegjort for teorien som danner grunnlaget for studien. Vi har sett på lederens handlinger fordi vi tror at ledelse påvirker, og vi har beskrevet mekanismene som ligger til grunn for lederskap og sett på tre parametre vi mener er vesentlig for god ledelse.

For å få bedre forståelse av hvordan disse mekanismene fungerer i ulike sammenhenger har vi anvendt Bolman & Deal sine fortolkningsrammer, der organisasjoner betraktes fra fire ulike synsvinkler. Disse fire forståelsesrammene kan sees på som til dels ulike og ideologisk motstridende styringsprinsipper, men samtidig er det viktig i enhver organisasjon at elementer fra alle er til stede. God administrasjon må ligge til grunn for god ledelse, men spørsmålet er i hvilken grad de ulike styringsprinsippene påvirker lederen. Innenfor de ulike rammene vil vi kunne ha forskjellig oppfatning av hva som er gode egenskaper, og kravene og hensynene lederen må forholde seg til kan bli så komplekse at det blir vanskelig å gjøre alle til lags. På den annen side kan disse rammene også sees på som en balanse mellom ulike styringsprinsipper, noe som kan fremme avveide løsninger som kommer hele skolen til gode. De ulike rammene bidrar altså til å balansere hverandre.

Skolen som organisasjon har en utfordring i å møte samfunnets krav, og har til dels fått en oppdragerrolle. Selv om sosial kompetanse ikke er en grunnleggende ferdighet stiller læreplanens generelle del høye krav til skolen om å følge opp dette. Skoleledere er som vi har sett, utsatt for et økende press både fra det ytre hierarkiet og fra indre interessegrupper som lærere, elever og foresatte.



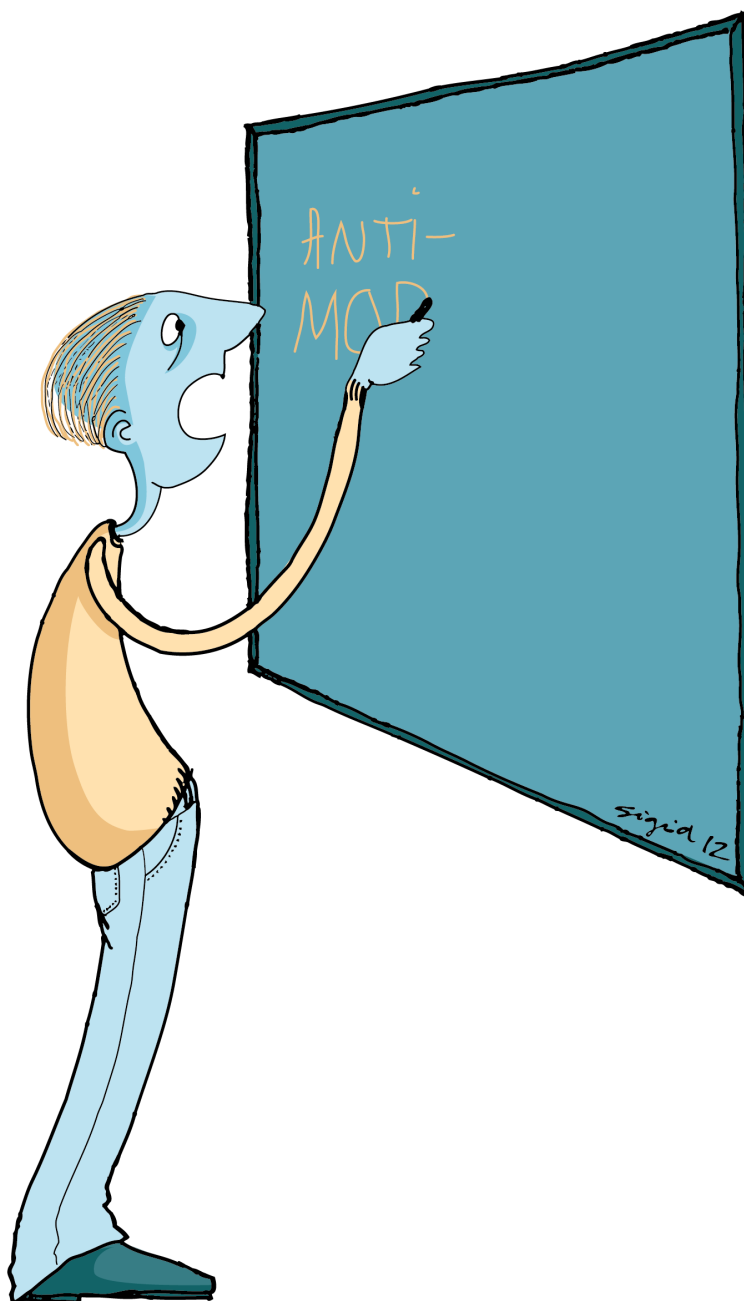
Figur 4. illustrerer hvordan det ytre presset påvirker ledelsesfunksjonene i skolen

Figur 4. visualiserer det vi har redegjort for i kapittel 5.5 om skoleleders utfordringer i den administrative styringsstrukturen, og krysspresset de utsettes for. Det handler i stor grad om hvordan press fra formelt overordnet nivå, samfunnet utenfor skolen og media påvirker arbeidet innad i skolen og systemene der.

Delen om organisasjonskultur tar for seg skolens indre liv, og hvordan leder kan påvirke endringsprosesser og de ansattes samhandling og rolleforståelse. Rektor står i et spenningsfelt hvor han eller hun på den ene siden er en embetsmann som skal forholde seg lojalt til overordnede retningslinjer, men på den andre siden er en del av en profesjon og et faglig profesjonelt fellesskap på skolen. Dette krever fleksibilitet og situasjonsbestemt utøvelse av lederrollen. Ofte krever konflikthåndtering konfrontering mellom to eller flere parter, og betinger som vi har sett relasjonelt mot. I dette perspektivet forventes det at leder behandler konflikter gjennom samhandling, dialog, argumenter og forhandlinger. God konflikthåndtering kan stimulere kreativitet og nytenkning i en organisasjon og på den måten danne en mer samkjørt og effektiv organisasjon. (Bolman & Deal, 2009) Vi har vist at

institusjonalisering av handlingsmønstre er vesentlig for å få til varige endringer og dermed bygge en livskraftig, tilpasningsdyktig og sunn organisasjon.

I de følgende kapitlene vil vi begrunne de metodevalg vi har gjort for å kunne finne ut om våre antagelser lar seg spore i praksisfeltet. Vi vil presentere resultatene av våre innsamlede data og videre drøfte denne empirien opp mot teorien som er beskrevet.



6. Metode

6.1 Forskningsdesign

«Qualitative inquiry cultivates the most useful of all human capacities: The capacity to learn»
(Patton, 2002)

Vi har valgt å benytte en kvalitativ forskningstilnærming i denne studien. Denne tilnærmingen vektlegger gjerne en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Dette bygger på at mennesker skaper og konstruerer sin sosiale virkelighet og gir på den måten mening til egne erfaringer. (Dalen, 2004). Informantenes opplevelsesverden står sentralt, og kvalitative data danner basis for undersøkelsen. En slik tilnærming bygger på tanker fra fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Vi vil ikke legge stor vekt på fortolkninger av informantenes utsagn, men heller å forsøke å finne fellestrekk i det informantene forteller.

«Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted føle det du føler og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg?» (Rudjord/Spradley, 1979: 34)

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og denne tilnærmingen forsøker slik å forstå fenomenet fra informantenes ståsted. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger. (Kvale, 2002). Slik som en biografi beskriver livet til én person, vil en fenomenologisk studie innebære å beskrive oppfatningen til flere personers opplevde verden omkring et fenomen. Dette blir vårt utgangspunkt i intervjuene med skolelederne spesielt da det er deres verdisyn og tanker som har hovedfokus i denne studien.

6.2 Førforståelse

All forståelse er bestemt av en førforståelse eller førforståelseshorisont. (Dalen, 2004). Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har til det fenomenet som studeres. I møte med intervjuinformantene og med det innsamlede materialet vil vi som forskere alltid stille med en slik førforståelse. Det sentrale, men også det utfordrende i denne sammenheng blir å

trekke inn sin førforståelse slik at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelse og uttalelser. Det blir nødvendig at vi som forskere er bevisst på denne utfordringen og setter til side det vi måtte ha av forhåndsantakelser, nettopp for å kunne bringe frem den enkeltes forståelse og forklaring av fenomenet vi skal studere.

I denne oppgaven skal vi som forskere altså ikke fortolke den informasjonen som innhentes, men forsøke å forstå intervjupersonens utsagn og beretninger om aktuelle hendelser og opplevelser med minimal inkludering av vår egen førforståelse. Her kan egne roller som skoleledere være en styrke da vi kjenner rollene og skolesamfunnet godt. Det kan derfor være mye stammespråk vi ikke må avkode. Dette kan også være en utfordring fordi vi fort kan tolke og finne sammenhenger på bakgrunn av egne erfaringer og ikke intervjuobjektets.

6.3 Kvalitativt forskningsintervju som metode

Vi vil benytte kvalitativ forskningsmetode som hovedmetode, men vi vil utnytte kvalitative data til å plukke ut informanter.

«Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?» (Kvale, 2002: 17)

Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte skriver (Kvale, 2002). Mennesker snakker med hverandre – de interagerer, stiller spørsmål og besvarer spørsmål. Gjennom slik konversasjon lærer vi dermed andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden forut for vitenskapelige forklaringer. (Kvale, 2002). Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men det er en faglig konversasjon.

Dette stiller store krav til oss som forskere. Som nevnt kan våre roller som skoleledere være en utfordring og en styrke med tanke på førforståelsen. Dette er et element vi må være oss bevisst gjennom hele arbeidsprosessen med materialet. I tillegg er våre roller kjent for informantene, selv om vi er i rollen forskere i møte med dem. Dette kan påvirke svarene i samtalen. Det kan være positivt for lederen å ha andre som forstår rollen å snakke direkte til, men det kan også binde samtalen. For lærerne og elevene vil dette kunne bidra negativt fordi

vi kan oppfattes som rektors forlengede arm på tross av forskerrollen på intervjutidspunktet. Derfor er intervjuguiden og selve intervjusituasjonen uhyre viktig for å få den gode samtalen som er påkrevet for å gi relevante svar.

6.4 Intervjuguiden

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter. Den ene ytterligheten preges av lite struktur og kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. Den andre ytterligheten er et strukturert opplegg hvor spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt. Vi valgte en semistrukturert form med fire sentrale temaer i forhold til fenomenet mobbing. Temaene for intervjuet var:

- skolens strategier,
- praktisk håndtering av mobbesaker,
- leders rolle i arbeidet mot mobbing
- verdivalg som ligger til grunn for arbeidet

Vi utarbeidet intervjuguiden omkring disse temaene med mål om at spørsmålene kunne gi svar på problemstillingen vi hadde satt. Samtidig var det vesentlig for oss at vi hadde åpning for innspill fra informantene. Derfor falt valget på den semistrukturerte intervjumetoden. I et slikt intervju har intervjuer større mulighet til å komme dypere inn i problematikken enn man vanligvis gjør ved en mer strukturert metode. (Kleven, 2002). Dette gir større fleksibilitet i samtalesituasjonen og kan også være med på å avdekke forhold som ikke ville kommet frem ellers. Et ustrukturert intervju stiller større krav til intervjuer, både med hensyn til forberedelse og fagkunnskaper for å kunne følge opp interessante momenter underveis.

«vi kan si at et semistrukturert intervju på godt og vondt er avhengig av intervjuerens kvaliteter» (Kvale, 2002).

Intervjuguiden ble bygget opp av fire deler; innledning, hoveddel, verdidel og oppsummering. Spørsmålene ble nummerert for å lette systematiseringen av arbeidet i etterkant. Intervjuguiden inneholdt åpne spørsmål som var veiledende for å kunne gi frihet til å lage en god samtale med informantene i intervjusituasjonen. Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er at informanten selv får utforme svarene sine, og gjennom svarene kan han/hun presentere kriterier for hvordan han/hun forstår situasjonen. Denne

intervjuformen kalles av Ringdal for traktteknikken (Ringdal, 2007). En utfordring med dette er at spørsmålsformuleringene kan variere noe mellom informantene. Vi ønsket at alle informantene skulle svare på spørsmål innenfor alle fire delene. Derfor ønsket vi å ha samme struktur på alle intervjuene. Rekkefølgen av emnene var viktig for oss. Siden vi skulle spørre om til dels kompliserte og personlige aspekter som verdisyn, som krever en viss grad av fortrolighet for at informantene skal åpne seg, kunne rekkefølgen av spørsmålene/emnene være avgjørende for hvordan intervjuene forløp. Vi så det som en fordel å starte med det mest nøytrale for så etter hvert å komme innpå mer emosjonelt ladede emner som verdier jo er. Dermed får intervjuet preg av en stigning mot et høyere emosjonelt nivå.

6.5 Utvalg

Valg av informanter er et vesentlig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Spørsmålene blir hvem som skal intervjues og etter hvilke kriterier de skal velges. Siden dette er et studie på masternivå kunne ikke antallet informanter være for stort, da gjennomføring av intervjuer og bearbeiding av disse, måtte ligge innenfor rammene av vår arbeidsperiode. Samtidig måtte intervjumaterialet være av et slikt omfang at det skulle kunne gi grunnlag for gode beskrivelser.

Vi valgte å bygge på materiale fra to skoler i denne studien. Ut i fra vår erfaring som skoleledere vet vi at det er stor forskjell mellom skoler og miljøbetingede faktorer kan spille inn. Valg av to case gjør det mulig å kombinere svarene og dette gir mer å spille på og åpner for større mulighet til modellorientering. (Andersen, 1997). Skolene vil likevel ikke bli sammenlignet opp i mot hverandre komparativt.

Vi valgte å innhente empiri fra skolelederens praksisfelt og vurdere dette i lys av intervju med lærere og elever i samme organisasjon. Intervjuene ble foretatt i juni og august 2012. Alle intervjuene i én organisasjon ble foretatt på samme dag. Dette er viktig for å unngå at sesongvariasjoner kan være med å påvirke informantene ulikt innenfor samme organisasjon. Det ville kunne påvirket validiteten. Vi søkte skoler som var relativt **like** i forhold til de parametre vi ønsker å undersøke. Vi valgte Elevundersøkelsen som utgangspunkt og fant skoler etter følgende kriterier:

- Stabilt gode resultater i forhold til trivsel og mobbing de siste 5 årene
- Rektor som har vært i stillingen de siste 5 årene

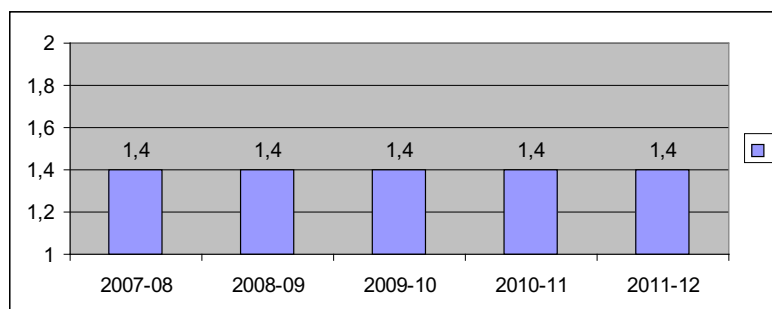
- Ulike kommuner
- Ungdomsskole
- Over 300 elever
- Ingen av forskerne skal ha privat kjennskap til ledelse eller ansatte ved skolen

Med utgangspunkt i tallene fra Elevundersøkelsen fra 2007 til 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012a) ser vi at utvalgsskolene våre skårer bedre enn landsgjennomsnittet på temaene trivsel og mobbing.

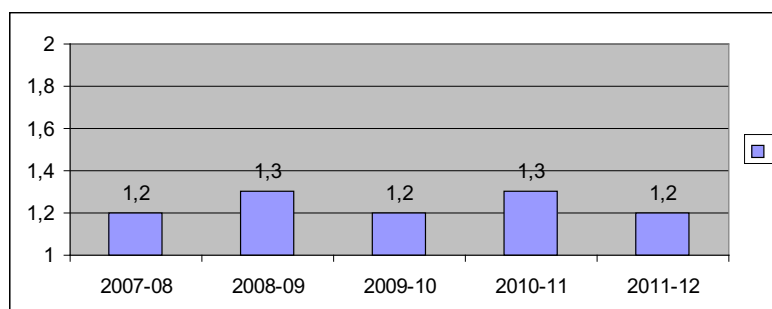
1. Mobbing på skolen.

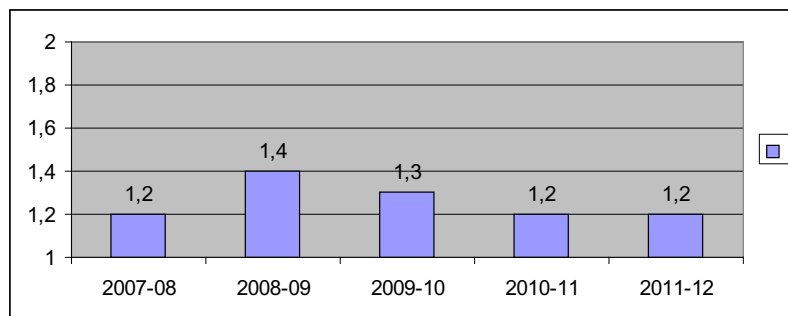
(Her er elevene spurt om de er blitt mobbet på skolen de siste månedene).

Nasjonalt

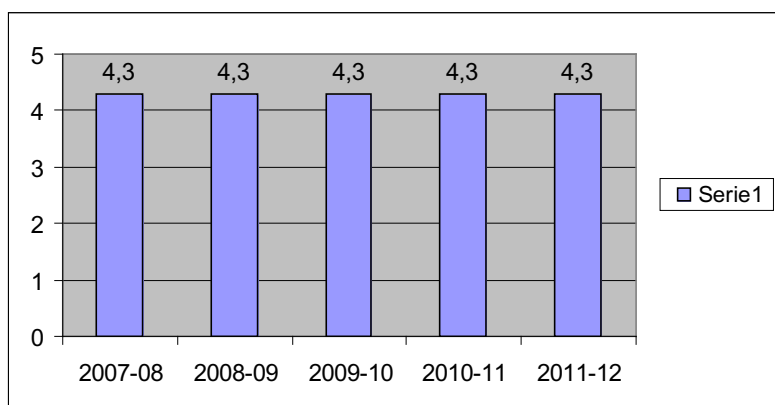
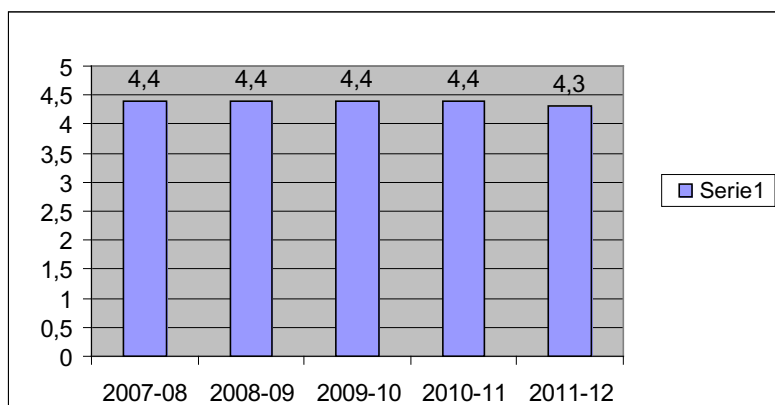


Skole A

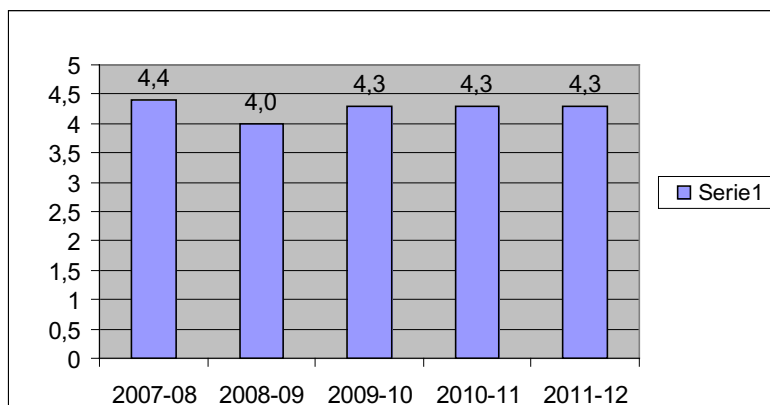


Skole B**2. Sosial trivsel**

(Dette temaet rommer spørsmål om elevene trives på skolen, om de trives sammen med elevene i klassen sin og i friminuttene).

Nasjonalt**Skole A**

Skole B



Vi var ute etter skoler som scoret jevnt og bedre enn landsgjennomsnittet over tid. I tillegg skulle skolene ha en ledelse som hadde fungert som leder i organisasjonen i mer enn fem år. Vi så også på trivselsmålingen på som en ekstra indikator på at skolene vi hadde funnet var innenfor de kriteriene vi ønsket. Myndighetene viser både i opplæringsloven og bl.a. i Utdanningsdirektoratets materiell for helhetlig læringsmiljø til «.. at et positivt læringsmiljø skal fremme helse, trivsel og sosial og faglig læring» (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Elevundersøkelsen publiseres ved hjelp av en gjennomsnittsverdi (indeks). Indeksen sier noe om utbredelse og alvorlighetsgrad av mobbing, og gjennomsnittsverdien gir høyest vekt til de alvorligste svaralternativene. Som mål på hvor mange som blir mobbet på en skole, brukes ofte andelen elever som blir mobbet to eller tre ganger i måneden eller oftere. Men hvis vi bare tar utgangspunkt i hvor mange elever som blir mobbet, vil vi ikke få med oss hvor ofte mobbingen foregår. Det betyr at indeksen kan gi et misvisende bilde av hvor alvorlig og hyppig mobbingen faktisk er. Utdanningsdirektoratet har derfor begynt et arbeid for å finne en bedre måte å presentere resultatene på. (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Da dette arbeidet ikke er ferdig ennå og Elevundersøkelsen er det middelet myndighetene har valgt for å måle hva elevene sier om egen skolesituasjon, ønsker vi å bruke resultatene som utgangspunkt for våre undersøkelser.

Etter å ha studert funn i Elevundersøkelsen brukte vi vårt nettverk som skoleledere til å undersøke hvilke ledere på skoler som kunne være interessante som hadde vært i stillingen over 5 år eller lenger. De to utvalgte skolene skulle heller ikke være skoler vi som skoleledere var kjent med eller der vi hadde private relasjoner til lærere eller ledere. Slik kom vi frem til de to skolene i undersøkelsen.

6.5.1 Rekruttering

Skolene ble kontaktet via rektor på e-post, og vi fikk positiv respons umiddelbart hos de to informantene vi kontaktet. På hver skole ønsket vi å intervju leder, lærere og elever for å få et bredest mulig blikk på organisasjonen. Vi valgte informanter ved de to skolene ut fra de samme kriteriene, og vi ønsket å se på arbeidet mot mobbing over en lengre tidsperiode. Derfor var det viktig å finne ledere som hadde virket i stillingen over tid. Dette var viktig for å sikre at de hadde vært med på å prege prosessen samtidig som de hadde grunnlag for å se arbeidet sitt i et tidsperspektiv.

Det var rektor som valgte ut og organiserte intervjuet med lærerne og elevene. På skole A snakket vi med både rektor og inspektør. Dette var fordi arbeidet mot mobbing i hovedsak ble ledet av denne funksjonen. På denne skolen intervjuet vi lærerne hver for seg og elevene sammen. På skole B valgte vi å intervju både elevene og lærerne samtidig. Dette på bakgrunn av erfaringene fra skole A da vi opplevde at intervju om våre tema egnet seg til samtale der partene også kunne respondere på hverandres uttalelser som nyttige i forhold til problemstillingen. Utfordringen her er at den enkelte ikke kommer godt nok frem med sin versjon. Vi mener at dette ikke er tilfelle her da det i hovedsak er lederens rolle som er vårt hovedfokus og at emnene som berøres, ikke er direkte personlig. Elevene som er intervjuet har alle vært representanter i skolens elevråd. Årsaken til at vi ønsket elevrådsrepresentanter er at de i noen grad selv har vært med på arbeid mot mobbing på skolen og sannsynligvis har et noe bredere perspektiv for å uttale seg om skolens arbeid enn gjennomsnittseleven. Dette at rektor kunne velge lærerne som skulle være informanter kan være problematisk for resultatene. Rektor kan ha valgt lærere som er enten svært kritisk, eller svært positive til skolens arbeid og da vil dette prege svarene og påvirke resultatet. Vi anså likevel ordningen for å være en god nok da det ikke var lærernes situasjon som først og fremst skulle belyses, og at vi gjennom den åpne intervjuformen hadde mulighet til å avdekke dette i samtalene. I alt ble det gjennomført 8 intervjuer, 5 på skole A og 3 på skole B.

6.6 Etiske dilemmaer

Det er et viktig etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade informantene. Å unngå uheldige konsekvenser dreier seg om å etablere tillit mellom forsker og deltaker i løpet av forskningsprosessen. (Thagaard, 2011).

6.6.1 *Samtykke*

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Dette prinsippet er basert på respekten for råderett over eget liv, og kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2002). Basert på dette utformet vi et informasjonsskriv der det kom klart frem hva undersøkelsen handlet om og hva det innebar å delta. (Se vedlegg 1)

Det er imidlertid spesielle utfordringer knyttet til informert samtykke i kvalitativ forskning da det er begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi (Thagaard, 2002). For det første kan for detaljert informasjon påvirke informantenes atferd, for det andre er det begrenset hvor mye informasjon forskeren kan gi om hvordan prosjektet vil utvikle seg. Den fleksibiliteten som preger kvalitative studier, innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis.

Mobbing er et sensitivt begrep. Derfor var det viktig for oss å legge opp intervjuet på en måte som bevarer informantens integritet. Vi var hovedsakelig ute etter lederperspektivet i vår undersøkelse. Vi presiserte dette i forkant av intervjuene i tillegg til at respondentene fikk et informasjonsskriv om formålet med undersøkelsen i forkant. Selv om det var et mål å oppnå den gode samtalen var vi klar over at for god kontakt også kan virke forførende slik at informanten ledes til å være mer åpen enn det som er nødvendig for studien. Informantene ble derfor presentert for problemstillingen i forkant og det ble skrevet under på samtykkeskjema. (Se vedlegg 2)

Vi mener at den informasjon som var nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av studien, av følgene av å delta i prosjektet, og av hensikten med studien, ble gitt i tilstrekkelig grad til våre informanter.

6.6.2 Konfidensialitet

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at:

«De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres» (De nasjonale forskningsetiske komiteer, NESH, 2006)

Forskeren må derfor være omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult (Thagaard, 2002). For å sikre konfidensialitet ble alle personlige opplysninger anonymisert når resultatene av undersøkelsen ble presentert. Videre ble lydopptakene som var gjort under intervjuet slettet umiddelbart etter at samtalene var over og opptakene ferdig transkribert.

Samtykkeerklæringene som ble innhentet av informanter ble oppbevart i et låst arkivskap. Disse ble oppbevart der til intervjuene var over og ferdig transkribert. Samtykkeerklæringene ble deretter makulert. De transkriberte intervjuene inneholder ingen navn på personer, og har heller ingen andre opplysninger som kan føre til at noen utenforstående kan identifisere informantene.

6.6.3 Personvern

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Det fremheves at:

«Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse. Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (NESH, 2006). Dette innebar at vi måtte tenke gjennom de konsekvenser som undersøkelsen kunne ha for informantene.

Studier av hvordan deltakere opplever å delta i forskning viser at de som oftest synes det er en positiv opplevelse (Thagaard, 2002). Erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at informantene stort sett synes det er interessant og lærerikt å bli intervjuet (Thagaard, 2002). Det å fortelle om seg selv til en interessert lytter kan bidra til at informanten får mer innsikt i

sin egen situasjon. Tilbakemeldingene fra skolene i ettertid bekrefter dette. Fokus på temaet har skapt debatt ved skolene. «*Jeg ønsket å diskutere dette mer og vil ta det opp i fellestid*», var det en informant som meldte. Dette er en hyggelig bi-effekt.

6.7 Datainnsamling

6.7.1 Pilotering

Intervjuguiden ble pilotert i forkant for å teste ut om spørsmålene var relevante i forhold til problemstillingen. Dette ble gjort på to uavhengige personer. Tilbakemeldingene førte til endringer i formuleringer, spesielt på verdispørsmålene og en utvidelse av oppsummeringsspørsmålene.

6.7.2 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i juni (skole A) og august (skole B) 2012. Vi fikk tildelt et avskjermet rom på begge skoler for å avholde intervjuene. Vårt besøk var godt forberedt fra begge skolenes side både med hensyn til rom, plassering og til informantenes timeplaner. Dette gjorde det lett å holde det tidskjemaet vi hadde satt på forhånd.

Vi fikk tildelt et avskjermet rom med god lydsjerming på begge skoler for å avholde intervjuene. Vi organiserte det slik at den som holdt intervjuet satt sammen med informanten på den ene siden av møtebordet mens den andre av oss satt i bakgrunnen. Opptakene ble gjort med mobiltelefon som ble lagt på bordet mellom intervjuer og informant. Vi hadde på forhånd sjekket lyd kvaliteten og denne var tilfredsstillende. Den av oss som hadde hovedansvaret for samtalen forholdt seg kun direkte til informanten(e). Den andre noterte stikkord i forhold til nummeret på spørsmålene og kom med oppfølgingsspørsmål mot slutten av samtalen. Slikt kan lette utskrivningen av intervjuene fordi irrelevant informasjon kan elimineres med en gang (Ringdal, 2007). En annen fordel med denne ordningen er at observatøren kan ha et ekstra blikk for at alle spørsmål og temaer blir dekket så likt som mulig for informantene, noe som kan være en utfordring for intervjuer når hun er inne i samtalen. Det kan virke voldsomt for en informant å samtale med to forskere. Vi var derfor nøye med at det kun var en av oss som holdt samtalen. Den andre var i bakgrunnen gjennom hele intervjuet og var kun med på oppsummeringsfasen.

6.7.3 Transkripsjon

I tillegg til at vi var to til stede ble intervjuene ble tatt opp og transkribert etterpå. Et intervju som er tatt opp gir en forenklet versjon av intervjuet da det ikke inneholder de visuelle aspektene ved situasjonen, hverken omgivelsene, deltakernes ansiktsuttrykk eller kroppsspråk (Kvale, 2002). Transkripsjonen foregikk i dagene rett etter intervjuet og ble gjort av oss. Dette for å styrke transkripsjonens troverdighet da det gjør det lettere å huske de visuelle aspektene ved situasjonen som ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Transkripsjon er ingen enkel teknisk prosess, men en tolkningsprosess i seg selv. (Kvale, 2002). Vi var opptatt av meningsinnholdet skulle komme frem så korrekt som mulig, men valgte ikke å markere intonasjon, pauser og kroppsspråk da dette var dekket ved at begge var tilstede i intervjusituasjonen og kunne ha en formening om meningsinnholdet uten at dette ble tydeliggjort i selve transkripsjonen. Hva som er en korrekt transkripsjon er i følge Kvale (2002) umulig å svare på da det ikke finnes noen sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Da stilte vi oss spørsmålet: Hva er nyttig transkripsjon for vår forskning, og på bakgrunn av dette gjorde vi vårt valg.

6.8 Analyse av datamaterialet

Det første spørsmålet forskeren må ta stilling til når det innsamlede materialet skal analyseres, er hva som skal betraktes som relevante data (Thagaard, 2002). Skal tekstens utforming være i fokus – eller skal analysene knyttes til innholdet i teksten? Analyser av kvalitative data er en fortløpende prosess, som kan knyttes til de beslutninger forskeren foretar i løpet av datainnsamlingen. De valgene forskeren tar, kan betegnes som analytiske valg, i den forstand at de kan knyttes til den forståelsen forskeren utvikler i løpet av arbeidet. Etter å ha kodet intervjuene i forhold til forståelsesrammene i teorien, begynte vi å sammenligne informasjonen om samme tema fra alle informantene. Ved å sammenligne innenfor en organisasjon fikk vi en dypere forståelse av skolens arbeid mot mobbing. Innvendingen mot en slik metode er at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Vi tar et utsnitt av tekster fra ulike informanter og sammenligner disse. Da løsrives de fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2002). For at vi skulle ivareta et mer helhetlig perspektiv, ble det viktig for oss at hver enkelt informant ble satt inn i den sammenhengen utsnittet av teksten faktisk var en del av. Dette mener vi at vi har oppfylt ved at vi har knyttet utdragene opp i mot de temaene som informanten snakket om.

7. Reliabilitet og validitet

I dette kapittelet skal vi gjøre en metodisk vurdering av validitet og reliabilitet. Dette er størrelser som sier noe om kvaliteten på forskningen og må ses i forhold til de konklusjoner som kan trekkes ut av studien. Reliabilitet og validitet er forhold som må ses i sammenheng (Lund, 2002). Det som vurderes er om datamaterialet vi har samlet inn og måten vi har gjort det på, er egnet til å belyse de problemstillinger studien vår har.

Ulike design og metoder har også ulike styrker og svakheter. I en større sammenheng kan man si at valg av design, gjennomføringen av forskningsprosessen og konsistensen mellom de ulike fasene i prosessen da vil kunne si noe om kvaliteten.

Vår undersøkelse har svakheter som det er viktig å være oppmerksom på når vi skal oppsummere. Likevel har den også noen styrker som vi vil se nærmere på. Vi vil nå foreta en drøfting av kvaliteten i forhold til begrepene reliabilitet og validitet.

7.1.1 Reliabilitet

«Reliabiliteten, eller påliteligheten, går på om gjentatte målinger med samme målingsinstrument gir samme resultat» (Ringdal, 2007: 86).

Vi tar her utgangspunkt i tre forhold innenfor reliabilitet slik Grønmo (2007) beskriver dem. Vi vil først ta utgangspunkt i forhold som kan knyttes til begrepene *stabilitet* og *ekvivalens*. Grønmo sier:

«Stabilitet refererer til graden av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkter».

mens

«Ekvivalens dreier seg om samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlinger på samme tidspunkt» (Grønmo, 2007: 222).

Her blir det et spørsmål om resultatene, forutsatt at personene ikke har endret seg mellom testtidspunktene, blir de samme. I det andre tilfellet vurderes det om resultatene blir de samme uavhengig av situasjon. I en undersøkelse som vår er det vanskelig å si noe helt

sikkert om dette, da situasjon og kontekst alltid vil kunne påvirke menneskers synspunkter og forståelse. I en intervjusituasjon vil dette kunne påvirke kommunikasjon, refleksjon og dermed deres felles konstruksjon av forståelse. Slik vil ingen kommunikativ kontekst være helt lik, hverken i forhold til tid, rom eller situasjon.

Forskerens rolle forstår vi som sentral i forhold til å vurdere reliabiliteten ved kvalitativ undersøkelse. Dette fordi informant og forsker alltid vil kunne påvirke hverandre gjensidig. Reliabilitet vil da i stor grad kunne knyttes opp mot forskeren, noe som kan være en svakhet. Informasjon om en slik påvirkning, som vil kunne ha betydning for svar og datagrunnlag, vil trolig ikke vil framkomme i rapporteringen. Etterprøvbareheten ved samme undersøkelsesopplegg vil bli redusert siden man ikke vil kunne legge samme premisser til grunn ved gjennomføring av samme undersøkelsesopplegg. I vår undersøkelse utarbeidet vi en intervjuguide i forkant av datainnsamlingen. Vi gjennomførte deretter halvstrukturerde gruppeintervjuer der guiden dannet en ramme for samtalen. Vi opplever at denne virket som et hjelpemiddel til å gjøre datainnsamlingsprosessen mest mulig lik. I tillegg var vi to forskere på alle intervjuer nettopp med tanke på å sikre at alle temaene i intervjuguiden ble belyst. Intervjuene blir likevel å betrakte som øyeblikksbilder og må som datagrunnlag behandles deretter.

Vår rolle som forskere kan i denne sammenheng ikke ses uavhengig av vår rolle som skoleledere. Selv om vi ikke hadde nære relasjoner på informantskolene var vår rolle som skoleledere kjent av rektor og hun hadde også presentert oss som det da hun forespurte lærere og elever. Dette kan ha påvirket svarene til informantene og er vanskelig å etterprøve.

I vår metode er vi som forskere direkte delaktig i datainnsamlingen og som nevnt kan våre roller påvirke informantene og dermed være en reduserende faktor for reliabiliteten i undersøkelsen. Men den direkte delaktigheten kan også sees som noe av styrken og egenarten til den valgte forskningsmetoden, da man blant annet har

«..mulighed for at klargøre meningen med svarene, og mere alment mulighed for at teste hypoteser ved bevidst at stille ledende spørgsmål»(Kvale, 2005: 6).

Ved bevisst bruk vil reliabiliteten da kunne bli styrket.

I intervjuene brukte vi noen ledende spørsmål som: «*Kan jeg forstå deg slik at...*». Til svar på dette fikk vi både bekreftelser, nyanseringer og utdypelser. Vi opplevde dette som

klargjørende og gunstig i forhold til å få fram informantenes forståelse og også som et virkemiddel. Vi tror dette påvirker stabiliteten i undersøkelsen positivt.

I tekstanalyse vil fortolkning ha betydning for konklusjoner og resultater.

Fortolkningsrammen som forskeren legger til grunn vil derfor kunne lede til ulike resultater.

Kvale (2005) sier at det ikke er

«mangfoldet af tolkninger af samme udsagn, som er et hovedproblem ved interviewanalyse, men derimot manglende klargøring af de spørgsmål til teksten, som ligger til grund for de mangeartede tolkninger» (Kvale, 2005: 7).

Redegjørelse for førforståelse, teoretisk ståsted og fremgangsmåte blir derfor avgjørende for reliabiliteten i denne kvalitative undersøkelsen. Vi har forsøkt å redegjøre for disse forholdene. Samtidig vil informantenes uttrykte forståelse i intervjuet sammen med forskerens behandling av data ha betydning på reliabiliteten.

Vi forstår at forskerens førforståelse også spiller inn i forhold til det Kleven beskriver som vurderreliabilitet (Kleven, 2002), dvs. om to eller flere forskere vil vurdere materialet likt. I flere deler av masteroppgaven har vi forsøkt å uttrykke vår førforståelse. Når det er tett kobling mellom forståelse og sentrale deler av forskningsprosessen, vil det alltid være en fare for å opptre normativt. På den annen side vil åpenhet og stor bevissthet om dette, et oppriktig ønske om å utvikle større forståelse i forhold til et valgt fenomen samt et åpent sinn i forhold til å revurdere nevnte forståelse, kunne fremme profesjonell forskeradferd og etterprøvbar forskning.

Hvordan man kan sette ord på den og hvordan man kan redegjøre for den vil etter vår oppfatning kunne ha betydning for etterprøvbarheten og dermed også vurderreliabiliteten.

Likevel vil ikke studien, slik vi forstår det, kunne gi grunnlag for vidtgående årsaksforklaringer. Dette har betydning for hvordan vi tolker materialet.

Trivsel er både en forutsetning for og en virkning av et godt læringsmiljø. Begrepet trivsel er altså nært knyttet sammen med mange andre faktorer i læringsmiljøet enn et årsak-virkningsforhold. Faktorer som begrenser elevens opplevelse av trivsel kan være: usikkerhet på egne ferdigheter, lavt selvverd, et utpreget prestasjonsorientert sosialt miljø, utbredt sosial sammenligning og svake sosiale relasjoner. (Skaalvik & Skaalvik, 2005) sier at mange elever er svært sensitive ovenfor miljøet og atmosfæren i klassen. De mener bl.a. at

konkurransorientering kan true opplevelsen av trivsel og at en også derfor må arbeide for mer oppgaveorientering. Dette krever systematisk innsats for å skape et trygt sosialt miljø. De hevder også at elevenes opplevelse av miljøet har konsekvenser for deres motivasjon, prestasjoner og adferd. (Skaalvik & Skaalvik, 2005) En kan problematisere bruken av og som et nyttig barometer på omfanget av mobbing. Faren for overrapportering eller feilrapportering i slike undersøkelser kan være stor. Dette fordi respondentene kan definere mobbing på en annen måte enn det som skal leses ut av tallene i ettertid. Dette kan være en feilkilde og påvirke reliabiliteten.

7.1.2 Validitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2007). Vi har valgt å benytte elementer fra validitetssystemer utviklet både for kvantitative og kvalitative undersøkelser når jeg drøfter datakvalitet. Dette fordi vi også benytter oss av kvantitative data som ett av utvalgsriteriene for informantskoler.

Kvale (2005) ser gyldighet i forhold til de tre fortolkningsrammene selvforståelse, common sense og teori. Han mener at ut fra en slik forståelse kan gyldighet bestemmes ut i fra subjektiv aksept, en allmenn intersubjektiv konsensus og en konsensus blant teoretisk kompetente (Kvale, 2005).

Dette leder oss tilbake til viktigheten av å redegjøre for fortolkningsramme. Bare slik kan validiteten sikres. Samtidig tror vi en slik bevisstgjøring både kan sikre konsistens mellom faser i forskningsprosessen og en konsistent framstilling i forskningsrapporten. I den sammenheng håper vi at vår redegjørelse er med på å øke gyldigheten. Vår mening er at forskningsprosjektet vil kunne danne grunnlag for subjektiv aksept innefor forskningsprosjektets rammer og begrensninger. Siden det har vært lite forskning på dette perspektivet i forhold til mobbing i Norge, vil man måtte foreta ytterligere oppfølgingsundersøkelser før de andre rammene vil være aktuelle.

I fenomenologiske studier er det viktig at «*..virkeligheten er slik aktørene opplever den*», (Grønmo, 2007: 372). I denne undersøkelsen opplever vi det sentralt for validiteten at innsamlet data kan beskrive hvordan aktørene opplever de aktuelle forholdene, at de gir grunnlag for å gi et korrekt bilde av deres forståelse. I tillegg mener vi det er vesentlig at tolkning, analyse og framstilling på en troverdig måte får fram den opprinnelige forståelsen

til informantene. Forskerens forståelse av informantenes forståelse blir da viktig. Nok en gang må vi presisere at man ved denne typen undersøkelser samler inn data som gir et øyeblikksbilde av informantenes forståelse.

Under datainnsamlingen vil som nevnt både forsker og informanter kunne påvirke hverandre gjensidig. Det vil derfor kunne være en fare for at ikke alle nyanser i synspunkter og oppfatninger kommer fram. Hensiktsmessig bruk av transkribert datamateriale betinger bearbeiding gjennom tolkning, vurdering og prioritering. I denne prosessen vil forskerens erfaringer, fordommer og forestillinger kunne spille inn.

7.1.3 Kommunikativ og pragmatisk validitet

Med referanse til Grønmo (2007) vil vi drøfte kommunikativ og pragmatisk validitet.

Kommunikativ validitet «bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingene i studien» (Grønmo, 2007: 235).

I vårt tilfelle har vi vært to som har arbeidet med materialet. Vi har derfor hatt mulighet til sammen å diskutere forståelse av materiell og problemstilling med hverandre. Vi har i tillegg hatt mulighet til å korrigere oppfatninger og diskutere materialet med veileder gjennom hele prosessen.

I forhold til den **pragmatisk validiteten** vil det være aktuelt «i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien danner grunnlag for bestemte handlinger» (Grønmo, 2007: 236). Vi tolker dette slik at den pragmatiske validiteten refererer til nytteverdien av den - at undersøkelsen kan påvirke til bestemte handlinger. Vi har et ønske om at studien kan bidra til å kaste ytterligere lys over et omdiskutert tema i Norge og kan kanskje gi inspirasjon til ytterligere forskning, men oppgavens design og omfang gjør at den nok ikke vil ha så vidtrekkende konsekvenser som til endring av praksis.

7.2 Begrepsvaliditet

Cook og Campbells har skissert et validitetssystem for kausale undersøkelser. Systemet er mest brukt mest brukt innenfor kvantitativ forskning. Likevel finner jeg tre av validitetstypene relevante her. Dette er begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet.

7.2.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene (Lund, 2002). Sentrale begreper vil være *ledelse*, *skolemiljø* og *mobbing*. Vi mener at vi ved valgte metode, med stor nærhet til informantene, har gode muligheter for å sikre begrepsvaliditeten.

7.2.2 Indre validitet

Indre validitet kan defineres som «om sammenhengen kan fortolkes kausalt som påvirkning av uavhengig variabel på avhengig, slik som variablene er operasjonalisert» (Lund, 2002:106).

Vi har valgt et design med relativt få informanter og det blir, innenfor et komplekst skolesystem, vanskelig å vurdere om slutningene i kausalforholdet er holdbare eller om også andre årsaksforhold kan tenke å spille inn. Datagrunnlaget vil imidlertid være håndterbart, i den forstand at man kan gå i dybden og sjekke ut respondentenes oppfatninger av årsakssammenhenger.

7.2.3 Ytre validitet

Den ytre validiteten handler om sikkerhet av generalisering/overføring. (Lund, 2006).

Overførbarhet av funn i kvalitative studier dreier seg om en annen form for overføring enn den som benyttes innenfor den kvantitative forskningen. Istedenfor å basere seg på å trekke konklusjoner om en bestemt populasjon på bakgrunn av representative utvalg og statistiske utregninger, dreier overførbarhet innenfor kvalitativ forskning seg om antakelser om at teorien som utvikles, kan være nyttig i forhold til å forstå lignende personer eller situasjoner. Slik er overførbarhet knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2002).

Det er lite aktuelt, og kanskje heller ikke ønskelig, å generalisere funnene utover utvalget som er intervjuet. Likevel mener vi at studien vil kunne si noe generelt om hvordan mekanismer i skoleorganisasjonen fungerer i arbeidet med et fenomen, som i denne sammenhengen er mobbing. Kanskje kan man generalisere og peke på endringer og

virksomheter som forventes å finne innenfor skolesystemet som helhet? Dette uten at man kan si noe sikkert om årsakssammenheng, hyppighet og utbredelse. Samtidig må man være åpen for muligheten av at man i andre undersøkelser vil kunne trekke andre slutninger.

Casestudier har sin styrke ved at man kan gå i dybden på et mulig fenomen, å søke og forstå et sett med begreper og å se mulige sammenhenger i forhold til et utvalg respondenter. Økt forståelse og erkjennelse kan derfor danne grunnlag for oppfølgingsstudier for mulig økt generalisering.

Vår undersøkelse dreier seg om to skolars arbeid mot mobbing og leders rolle i denne sett fra flere perspektiver i organisasjonen. Resultatene fra undersøkelsen kan neppe overføres til å skulle gjelde alle skoler. Undersøkelsen gir et innblikk i skolens indre liv i arbeidet mot mobbing og kan være med på å bidra til mer kunnskap som kan være nyttig for andre.

8. Resultater og analyse av data

«Ingen form for fremstilling, tekst eller rapport er uskyldig. Alle former er ladet med forskerens interesser og hensikter», skriver Kvale (2010: 285). Med bakgrunn i en fenomenologisk tilnærming til teksten og hermeneutikken som vitenskapsteoretisk grunnlag, har vi forsøkt å presentere informantenes perspektiver med vår problemstilling som utgangspunkt:

Hvordan kan ledelse påvirke skolemiljøet slik at mobbing reduseres.

Vi vil nå vise det empiriske datamaterialet som har fremkommet gjennom intervjuene vi har gjennomført på to skoler. I presentasjonen legger vi vekt på å skille vår forskerstemme fra informantenes stemme slik at det ikke skal være tvil om dette. Der presentasjonen er oppsummerende, er det vår stemme som kommer frem, mens sitatene i teksten er hentet fra informantene.

Teksten er gruppert ut fra den samme tematiske inndelingen som ble brukt i intervjuguiden og hvert tema knyttes opp mot forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår rektorene begrepet mobbing og antimobbearbeid?
2. Hvordan er antimobbearbeidet organisatorisk forankret?
3. Hvilke verdier ligger til grunn for rektors og skolens arbeid mot mobbing.

Informantene er gruppert med funksjon og markert for skole. (Lærer1A, elev2B).

Bokstavene markerer skole og nummer skiller informantene i de ulike kategoriene.

Det var vår antagelse at disse spørsmålene kunne bidra til innsikt og kunnskap om hvordan arbeidet med mobbing er implementert på de to casene i studien og hva slags verdier som ligger til grunn for dette. Denne analysen danner bakteppe for en mer dyptgående analyse av de ledelsesstrategiene som lederne synes å ha benyttet. I denne analysen benytter vi teoriene som vi har presentert tidligere i oppgaven. Vi kommer også inn på eventuelle begrunnelser som lederne har for sine strategivalg.

8.1 Presentasjon av skolene

8.1.1 Skole A

Skole A er en sentrumsnær ungdomsskole i en middels stor by på Østlandet. Skolen har i underkant av 500 elever. Hvert trinn har 6 klasser og elevene rekrutteres fra tre barneskoler. Skolen har en tradisjonell bygning, og organiseringen av skolens drift er preget av det. Elevene er delt opp i klasser med 25-30 elever i hver. Klassene har fast tilhold i vanlige klasserom, men går til spesialrom i fagene naturfag, kunst og håndverk, kroppsøving, musikk og mat og helse.

Skolen har utarbeidet en visjon – et definert ønske om å være: *«en skole preget av kunnskap og ansvarslæring i et miljø med trivsel og trygghet»* (Skole A, Visjon, 2007)

Skolen har utarbeidet en egen mobbeplan hvor det står:

«Konflikter er i seg selv ikke usunt, det er de uløste konfliktene som er usunne» (Skole A, Mobbeplan, 2009)

Skolen har involvert elevene i arbeidet mot mobbing, og i samarbeid med elevrådet gjennomfører skolen årlig en trivselsundersøkelse blant elevene. Resultatene fra denne bearbeider elevrådet før de presenteres for hver enkelt klasse. Med på denne presentasjonen er både representanter for elevrådet og skolens undervisningsinspektør. I tillegg til å jobbe med resultatene for inneværende år bruker skoleledelsen tallene for å vurdere utvikling over år.

Skolens ledelse består av rektor, kontorleder og en inspektør. I tillegg var det en sosiallærer og rådgiver. Det var inspektør som hovedsakelig hadde ansvar for antimobbearbeidet. Skolen hadde et sosialpedagogisk team som møttes ukentlig. Der satt både rektor og inspektør i tillegg til sosiallærer, rådgiver og helsesøster.

Konflikter som ikke elevene greier å løse selv på skole A løses ved hjelp av skolemegling, da inspektør har lang erfaring med dette. For øvrig følger skolen ingen programmer eller spesielle kampanjer.

8.1.2 Skole B

Skole B ligger i ett tettsted i en stor kommune og har i overkant av 400 elever. Hvert trinn har fem paralleller som hovedsakelig rekrutteres fra to barneskoler. I denne kommunen er det fritt skolevalg noe som gjør at elever kan søke seg til og fra skolen. Skolen er helt nylig rehabilitert og deler av skolen fremstår som ny. Elevene er delt inn i klasser på 20-25 elever, og klassene har faste klasserom med tilgang på spesialrom. Elevene her er organisert i egne avdelinger etter hvilket trinn de tilhører.

Denne skolen er opptatt av samspillet mellom menneskene, både barn og voksne.

Skolens visjon er ny av året og lyder slik: På samme lag!

«Dette handler om å spille på lag, gjøre hverandre gode, inkludere hverandre, hjelpe hverandre, ta ansvar for helheten, bygge broer og utvikle gjensidig respekt» (rektor B).

Skolen har en plan for elevenes psykososiale læringsmiljø, og en handlingsplan for mobbing. Begge planene ligger ute på skolens hjemmeside, i tillegg til en link til utdanningsdirektoratets hefte om elevenes skolemiljø. Det ligger også en link på skolens hjemmeside til «materiell for arbeid med helhetlig læringsmiljø». Begge dokumentene er rettesnorer i forhold til hvordan jobbe systematisk og godt med elevenes læringsmiljø.

Skolens ledelse består av rektor og to inspektører. Rektor har ansvaret for antimobbearbeidet. I tillegg er det en sosiallærer og rådgiver som også arbeider overordnet med dette. Rektor, sosiallærer, helsesøster og rådgiver utgjør sosialpedagogisk team som møtes ukentlig.

Heller ikke denne skolen følger noen programmer eller kampanjer for å støtte seg i mobbearbeidet.

8.2 Funn og presentasjon av data i forhold til forskningsspørsmålene

8.2.1 Rektorenes begrepsforståelse

Da dette forskningsprosjektet har rektorenes innvirkning på arbeidet som overordnet tema fant vi det nødvendig - etter å ha innledet med noen bakgrunnsspørsmål - å starte med noen

spørsmål som hadde til hensikt å avdekke begrepsforståelse knyttet til mobbing og antimobbearbeid. Gjennom oppfølgingsspørsmål søkte vi å avdekke hva denne forståelsen var bygget på og om forståelsen kunne betraktes som felles innad i organisasjonen.

Begge skolene har en klar definisjon av **mobbing**. De har begge mobbeplaner som er overordnet kommunale og har begge utarbeidet egne planer. Ved skole A heter planen

«Plan for å øke trivsel, forbedre læringsmiljøet og motarbeide mobbing».

Den benytter ordrett Utdanningsdirektoratets definisjon:

«Gjentatt negativ eller «ondsinnnet» adferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing»
(Utdanningsdirektoratet: 2011)

De legger i tillegg til Dan Olweus og Erling Rolands definisjon:

«Mobbing er negativ adferd. Fysisk, verbal og isolering (utestengelse) over tid mot en som ikke kan forsvare seg. Det er ubalanse i styrkeforholdet!»(1983)

Rektor A svarer slik på spørsmål om definisjon:

«Det har med dette å gjøre at det går over tid og så at det er en part som er svakere enn den andre. Men dette er ofte ikke helt klart for ofte så er sånne saker gått over tid og da kan det være mange som er såra, ikke bare den ene parten. Så her er det viktig å vise skjønn» (Rektor A)

På skole B har de ett hefte som omhandler konflikthåndtering. Dette inkluderer også arbeid direkte mot mobbing og en definisjon.

Det står som følger:

« Mobbing

- *Ubalanse i makt*
- *Systematisk over tid*
- *Opplevelse av mobbing*
- *Opplæringsloven §9a: Alle elever skal ha et godt skolemiljø. Også mobberen.»*

Dette er en ordlyd skolen har utarbeidet selv i samarbeid med elevråd og andre rådsorganer i 2009.

Rektor B sier følgende om mobbing:

«Vi har hatt en plan mot mobbing som bygger på forebygging, ehh... Og så er det en felles plan og den er vi selvfølgelig en del av. Jeg definerer mobbing som det gjøres der...»

Det hun viser til er kommunens «Plan for å sikre elevene et godt psykososialt miljø»
Utarbeidet i 2011. Der defineres mobbing slik :

« Mobbing innebærer at en eller flere elever sier eller gjør vonde og ubehagelige ting mot en annen elev. Ved mobbing skjer dette gjentatte ganger, og den som blir utsatt, har vanskelig for å forsvare seg.» (Psykososial plan av 2011)

Rektorene har samme forståelse av begrepet i den forstand at de begge direkte og indirekte viser til at gjentakelse er en viktig faktor og at maktbalansen er ulik. Begge rektorene begrunner forståelsen av begrepet i egen erfaring gjennom eksempler de gir. Begrepsforståelsen ser dermed ikke ut til å være forankret i anerkjent teori eller forskning, men er i hovedsak knyttet til erfaringer fra egen arbeidshverdag.

På spørsmål om det er felles forståelse av begrepet på egen skole svarer de to rektorene positivt, men begge svarer at de ansatte ikke ville brukt de samme ordene i sin forklaring, men at innholdet i begrepet ville vært sammenfallende med deres.

Når det gjelder oppfatning av hva antimobbearbeid, svarer begge rektorene nok en gang med eksempler fra arbeidshverdagen:

Skole A viser til en trivselsundersøkelse som gjennomføres årlig ved skolen og skole B sier *«...å skape et miljø hvor elever trives og kjenner hverandre for da mobber de ikke. For meg er det veldig fokus på det forebyggende. Og så er det viktig at man jevnlig tar opp trivsel hvis det er noe man kan ta tak i. For med 410 elever skjer det alltid ett eller annet.»*

Denne bruken av eksempler fra egen hverdag viser at begrepsforståelsen, slik vi tolker det, også her ser ut til å være knyttet til egen erfaring.

Men inspektør A setter også ord på noen vesentlig:

«Ordet mobbing brukes for ofte, ut i fra min forståelse for hva mobbing er i alle fall. Min forståelse er basert på Olweus sin, eh så er det at er det en som sier at han har føler seg mobbet så er det mobbing. Litt vanskelig å vite hvilken definisjon en skal forholde seg til»

8.2.2 Forankring av antimobbearbeidet

Begge rektorene sier de er delaktige dette arbeidet, men på skole A er mye av den praktiske håndteringen av arbeidet overført til inspektør.

Begge skoler har møter med sosialpedagogisk gruppe ukentlig.

Når vi spør om arbeidet mot mobbing på skolen, er begge rektorer straks i gang med å beskrive det forebyggende arbeidet. Skole A viser til bevisstgjøring om temaet i hele organisasjonen gjennom et arbeid med en årlig trivselsundersøkelse som de har utarbeidet og gjennomført på skolen de siste 8 årene.

«Vi hadde et elevrådsstyre som ønsket en kartlegging. Det var et samarbeid mellom elevråd, FAU, og personalet på skolen, da laget vi denne trivselsmålingen... Det er vesentlig..dette kommer nedenfra» (Inspektør A).

Dette viser oss at dette arbeidet var godt forankret og siden den har eksistert i 8 år i tillegg til Elevundersøkelsen er det grunn til å tro at den fortsatt er det. Både rektor og elever nevner også denne trivselsmålingen som ett av de viktigste tiltakene i antimobbearbeidet ved skolen. Lærerne er ikke like entydige. Der kommer trivselsmålingen som ett av flere tiltak etter at flere tiltak for trivsel og fellesopplevelser er ramset opp av lærer A1, mens lærer A2 svarer slik på oppfordring om å si noe om undersøkelsen er noe de snakker om i klassen:

«Å, ja. Særlig om hva resultatene viser, for vi bruker statistikkresultatene i matematikken. Og så bruker vi den noe i klasserådstimer...» (Lærer A2).

Elevene sier på spørsmål om skolen har noen tiltak som har virket mot mobbing svarer en:

«Jeg vet jo at trivselsmålingen gir resultater og jo flere som tar det serøst jo bedre blir det. Vi går grundig gjennom den og hvis en skriver spesifikke ting som kan bli bedre så vet vi at skolen tar tak i det. Jeg har jo selv vært med på å ta tak i det». (ElevA2)

Rektor sier at en av grunnene til at dette arbeidet har vært så vellykket er at det var et «Bottom up» tiltak, fra starten av. Inspektør sier det slik:

«Det er vesentlig, dette kommer nedenifra» (Inspektør A)

Et annet tiltak som trekkes frem på skole A er oppstarten i 8 klasse. Dette er et opplegg som kalles «GOD START» med uteskole og trivselsfremmende tiltak. Alle nivåer trekker frem dette tiltaket.

Begge skolene har sosiale aktiviteter eller arrangementer som går igjen år etter år. På skole B har de lagt dette inn i en sosial handlingsplan. Det er kun rektor ved skole A som viser til selve planen for dette, men både elevene og lærerne nevner tiltakene som en del av det de gjør som forebyggende arbeid. På skole B har de utarbeidet et sosialt årshjul.

«Vi har en sosial handlingsplan som er et viktig ledd i forebyggingsarbeidet. Hva gjøres gjennom året innad i klassene og hva gjøres felles.»(Rektor A)

Denne nevnes også av elev B2

«Vi var med på å lage en sånn plan da, med bobler over alt som vi gjør her på skolen. Det gjorde vi i elevrådet. Det ble til en slags plakat. Vi fikk være med å bestemme noe av det som stod der og hvordan det skulle se ut» (Elev B2)

For å se nærmere på forankringen av rutineene ved mobbesaker spurte vi alle informantene hva som var de konkrete rutineene når en mobbesak ble meldt. Her svarer skolelederne med ordet «sette i gang tiltak» mens lærerne og elever er helt konkrete.

«Jeg vil begynne å sette inn tiltak med en gang...» (Inspektør A). Men på oppfølgingsspørsmål kommer det fram:

«Det handler om å skjønne problemstillingen. Jeg må se den. Noen ganger er det misforståelser og dårlig kommunikasjon som må ryddes opp i. Det handler om å kartlegge og skrive logg» (Inspektør A)

Vi har valgt å intervju skoler som ikke følger noe bestemt program. Rektorene ble bedt om å begrunne dette. Begge begrunner dette med at det ikke tror dette hadde vært en god løsning for sin skole og at de mener at skolene har kompetanse til å løse dette uten særskilte program. Rektor B la vekt på at dette fort kunne blitt en tidstyv uten å ha innvirkning på selve antimobbearbeidet. Rektor A sier følgende:

«Det er vel en viss form for, det er litt den arrogansen du får med litt erfaring. Når du har lyktes mange ganger med å parkere konflikter mellom mennesker og sette barn og unge på plass i oppdagende sammenheng, så mener jo vi at vi kan fikse det vi gjør bra selv» (Rektor A)

Nok en gang viser rektorene at de heller støtter seg til praksiserfaring.

Vi har tidligere pekt på hvordan de kontekstuelle rammene for skolen virker inn på livet i en skole og byr på ledelsesmessige utfordringer. Et spørsmål som melder seg er hvordan de ytre rammene virker inn på våre skoler. Vi opplever både rektor og de øvrige informantene som lojale ovenfor de planene som kommunen har. Lærerne har forståelse for rektors krysspress når det gjelder skolens resultater oppover i systemet. Lærerne viser også forståelse for byråkratiet i behandling av sakene, men de er ikke komfortable med rutinene selv.

«.. jeg tror mange vet at det skal skrives, men mange og jeg selv også, vet ikke akkurat hva det innebærer så du vet ikke helt før du står rett opp idet..» (Lærer 2B)

Det fremkommer mange utsagn i intervjuene som forteller om samhandling mellom partene i forbindelse med antimobbearbeidet.

«Jeg tror personalet er veldig flinke til å bruke hverandre, jeg. Mange føler at de har mange å snakke med og mange å utveksle tanker med. Du sitter ikke med ditt problem, liksom....du føler sjelden du er alene..» (Lærer A1)

I tillegg viser lærerne at det er kort vei for dem til å spørre om hjelp hvis det er noe de trenger:

«..hadde jeg stått der og ikke visst hva jeg skulle gjort så hadde jeg ikke blunka to ganger før jeg gikk til inspektør og sa: "Hallooo, hjelpe meg!". Det er veldig kort vei mellom ledelse og kollegiet. Det føler jeg!» (Lærer 1A)

Et påfallende trekk i intervjuene er at informantene stadig uttrykker seg i "vi"- form. De bruker det i forbindelse med planer de har ved skolene, men også når det er snakk om handlinger i forhold til antimobbearbeidet.

Da vi spør lærer 2A om kjennetegnet på antimobbearbeidet ved skolen svarer hun slik:

«Det er mye de sosiale settingene vi lager... Vi tar jo tak i ting så tidlig som mulig og går inn på et så lavt konfliktnivå som mulig.» (Lærer 2A)

Dette gjelder også lederne:

«Vi har en sosial handlingsplan som er et viktig ledd i forebyggingsarbeidet...» (Rektor B)

Slik står viser aktørene at de er en del av et hele i organisasjonen.

8.2.3 Enkeltvedtak

Enkeltvedtak er et administrativt verktøy som rektor plikter å ta i bruk når det meldes om brudd på §9a. Vi spurte lederne og resten av organisasjonen hvordan de hadde brukt dette. Også her er de to lederne relativt sammenfallende i sine svar.

«Det er vi sikkert ikke gode nok på...» (Rektor A)

«Jeg tenker at pkt 1 så skal vi følge loven. Vi må ta tak i det konkret først og rydde opp i det...Det er viktig å skrive enkeltvedtak. Jeg får info fra kontaktlærerne og så lager jeg et vedtak som foreldrene får. Så må jeg snakke med foreldrene om det høres greit ut.....».

«Jeg har ikke vært god til å skrive disse vedtakene før de siste årene. Jeg føler jeg har vært god til å løse det og håndtere det, men jeg har ikke vært god til det å skrive selve disse vedtakene»
(Rektor B)

Da vi spurte lærerne om dette var det usikkerhet rundt hva enkeltvedtak i mobbesaker er. Lærer B1 svarer følgende:

«.. vi hadde et slags skjema der vi fulgte opp underveis i prosessen. Er det det dere mener?»
(Lærer A2).

Lærerne på den andre skolen hadde hørt om dette, men aldri sett eksempler på det i mobbesaker:

«..det er noe ledelsen skriver som foreldrene kan klage på hvis de vil. Jeg tror ikke vi har laget så mange slike i det siste.» (Lærer B2)

Elevene vet ikke hva enkeltvedtak er, men uttrykker tillit til håndteringen av saker:

«..det ser ut som det har vært jobba med dette i mange år og de har.. Det er rutiner de har og den bruker de.»(Elev B2)

8.2.4 Egen kompetanse

Vi spurte lærerne og lederne om hvorvidt de selv syntes de hadde nok kompetanse i å håndtere mobbesaker. Der fikk vi noen overraskende entydige funn som vi velger å ta med.

Lederne svarer entydig positivt på at de mener de har den kompetanse som trengs. Dette gjelder også inspektøren.

Rektor A uttrykker det slik:

«Til det motsatte er bevist, ja. Men det er jo ikke verre enn at om jeg trenger hjelp så søker meg det i systemet rundt meg».

Lærerne derimot er entydige i at de ikke synes de har nok kompetanse i dette.

Lærer A1 svarer slik:

«Nei! Jeg synes det er helt grusomt når det oppstår sånne saker.»

Lærer B2 er mer nyansert:

«Nei, vi blir vel aldri ferdig med å lære om det for hver sak er så forskjellig..»

8.2.5 Rektors verdier

Rektors verdier som grunnlag for ledelse er en rød tråd gjennom forskningsprosjektet vårt. Dette var et gjennomgangstema i alle intervjuene. Vi skal se nærmere på dette her:

Da vi spør rektor B om dette svarer hun slik:

«Det aller viktigste er elevene. Hvis det er noe som går ut over læringsmiljøet til elevene så er det pri èn. Gjerne et hel uke. Det er veldig viktig for meg!»

Hun legger også til:

«.. Det å gå inspeksjon er viktig. Jeg er ikke byråkrat, selv om jeg må gjøre mye byråkratisk. Jeg er nok mer for direkte handling. Jeg er opptatt av god dialog og at elever blir hørt, tatt på alvor og respektert for det aller minste. Det kan være en lue som blir borte for en elev altså..»

Rektor A svarer slik:

«Jeg har mye erfaring med barn og unge og med mellommenneskelige relasjoner....jeg er vel en praktiker..»

Inspektør A svarer raskt «likeverd» på spørsmål om verdiene han legger til grunn. Han legger også til:

«Tilgjengelighet. Det skal ikke være en terskel å oppsøke ledere her på skolen»

Når vi spør inspektøren hvordan dette vises i praksis kommer hans tro på relasjonsbygging til syne:

«Vi jobber systematisk med relasjoner fra de begynner i 8 klasse. Vi gjør det på systemnivå. Vi skaper gode arenaer hvor de har fellessopplevelser. Å se enkeltelever danse, spille instrumenter og synge foran hele kullet og så har du kanskje ikke sett eleven ordentlig før en gang. Det er stort» (Inspektør A)

8.2.6 Skolens rykte utenfor skolen

Vi spurte også alle i organisasjonen hvordan de trodde skolens rykte var for folk som så den utenfra. Alle aktører var samstemte i at de mente skolen hadde et godt rykte. Særlig var elevene og lærerne raske til å svare positivt på dette. Lederne som jo sitter med de sakene som ikke foresatte er fornøyd med dro litt på det, men de var også samstemte med de andre i dette.

9. Drøfting av resultater

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål har vi så langt beskrevet teori og tidligere forskning, gjort rede for valg av forskningsstrategi og presentert empiri knyttet til informantenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner. I det følgende vil vi sammenfatte dette ved å drøfte funnene i undersøkelsene våre. Vi vil gjennom dette forsøke å beskrive de mekanismer som kan tenkes å påvirke positivt i antimobbearbeidet.

Vi vil organisere drøftingen etter følgende punkter

1. Administrativ styringsstruktur
2. Organisasjonskultur

9.1 Administrativ styringsstruktur

De kontekstuelle rammene er en del av rektors hverdag og som hun/han må forholde seg til. Men hvilke valg har våre ledere gjort og hvordan kan disse ha innvirkning på arbeidet mot mobbing?

9.1.1 *Rutiner*

Opplæringsloven ble endret i 2003, og det nye kapittelet, kapittel 9a skulle sikre elevene et godt skolemiljø. Skoleleder plikter å undersøke eventuelle mobbesituasjoner og deretter følge opp kravene i loven. De har plikt til å dokumentere alt arbeid som gjøres av forebygging, oppdagelser og tiltak. Begge skolene har utarbeidet egne tiltaksplaner mot mobbing, men det er usikkert om denne lovendringen har hatt noen reell betydning for våre skolelederes arbeid med mobbing i skolen, siden mobbing og arbeid med trivsel har vært viktig for dem lenge før den nye loven kom. Svarene kan tyde på at deres fokus har vært på trivsel og gode relasjoner i elevgruppen som grunnlag for et godt skolemiljø, ikke nødvendigvis utarbeidelse av enkeltvedtak og administrativt arbeid

Skolelederne vi har intervjuet har en pragmatisk tilnærming til planverket, men er opptatt av at elevene følges opp. Begge rektorene er opptatt av at loven følges, men bruker ikke enkeltvedtak systematisk når en sak avdekkes.

«Hvis forskriften tolkes for mekanisk så blir det en....da inneholder den ikke nok empatisk perspektiv i forhold til mobberen som ofte også er et offer» (Rektor A).

Disse kryssende behovene oppleves for lederen som utfordrende. På den ene siden har han lovverket og forventningene om å «ordne opp» for den som er utsatt for mobbing, mens han på den andre siden har hensynet til den som utfører mobbingen. I den politiske fortolkningsrammen som Bolman & Deal presenterer vil lederen utvikle relasjonen til de ulike aktørene og styre konfliktene slik at resultatet blir mest mulig produktivt. Lederen må bygge opp et maktgrunnlag og bruke makten med omhu. (Bolman & Deal, 2009). Her vil det si at han skaffer seg en god og tillitsfull relasjon til begge parter, og bruker makten sin til eventuelle sanksjoner. Det presiseres at konsekvensene må være forståelige og stå i forhold til det som er gjort.

På skole A har de utarbeidet en egen trivselsmåling i regi av elevrådet. Det er ledelsen som har regien og ansvaret, men elevene er i stor grad tatt med og ansvarliggjort gjennom konkret arbeid med bearbeiding og presentasjon av resultatene.

De overordnede planene for håndtering av mobbing var som nevnt utarbeidet kommunalt, og begge skolene hadde egne planer for hvordan de skulle håndtere mobbesaker. Begge lederne var godt kjent med disse planene. Det viste seg derimot på begge skoler at dette ikke var like godt kjent nedover i organisasjonen. På skole A sprikte forklaringene til lærerne om hvem som hadde utarbeidet denne planen og når den var laget.

Uten en velfungerende struktur vil det bli usikkerhet om hva den enkelte skal gjøre og forvirring, frustrasjon og konflikter kan lett oppstå. (Bolman & Deal, 2009). Alle skoler er pålagt å ha en plan for å motarbeide mobbing, men spørsmålet er hvordan planen blir implementert i organisasjonen, og i hvilken grad den er kjent for elever og ansatte. Rektor på skole A er opptatt av at planverket er på plass av formelle hensyn, men er veldig bevisst betydningen av kunnskapen den enkelte lærer har om sine elever.

«Vi har mye realkompetanse i å håndtere elevsaker, mobbesaker og konflikter – for det er jo ikke alt som er mobbesaker, men der folk likevel trenger å ta en prat i ordnede former» (Rektor A)

Her kan vi kjenne igjen ”Human resource”-perspektivet. Lederen anerkjenner mennesket som kjernen i organisasjonen. Når rektor er lydhør for elevenes/lærernes behov og kvaliteter vil han få dedikerte og lojale personer i skolen sin (Bolman & Deal, 2009).

På skole B var den interne mobbeplanen i større grad enn på skole A utarbeidet i samarbeid med personal og elevråd. Dette gjenspeilet seg også i svarene. Lærerne viste til den og elevene fortalte at de hadde tatt del i å lage den. Riktignok uten at de syntes det hadde påvirket arbeidet. Av dette kan vi anta at planen er en del av arbeidet i organisasjonen, at den er institusjonalisert (Miles, 1987) på skole B.

Selv om planen åpenbart ikke var særlig kjent for lærere og elever på skole A var derimot rutinene og verdiene det. De viste stor trygghet i svarene på hva de skulle gjøre og hvor de skulle henvende seg. Når handlingsmønsteret er internalisert på denne måten vil Miles mene at det er internalisert. De lave mobbetallene og den gode trivselen kan tyde på dette.

9.1.2 Stabilitet i organisasjonen

Rektor A mener at kontinuitet i organisasjonen er viktig og trekker frem at skolen har hatt en stabil ledelse de siste ni årene. Dette har skapt sammenheng i satsingsområder og tiltak og bidratt til at skolen oppfattes som samkjørt. *«det psykososiale arbeidsmiljøet både for elever og personalet er ikke turbulent. Det er forutsigbare reaksjoner – til det kjedelige, kanskje».*

Stabilitet i personalgruppa og ledere som virker over tid er et sentralt punkt når endringsprosesser skal gjennomføres. Det vil ta tid å komme til institusjonaliseringsfasen (Miles, 1987). Stabilitet i personalet vil gjøre arbeidet med innføringen lettere. Kunnskap som er gitt i fase en og to kan føres videre, mens organisasjoner med utskiftning vil bruke lenger tid på endringsprosesser. Et arbeid som er svært verdibasert som antimobbearbeidet, vil bli skadelidende da mange må starte på nytt. Felles forståelse for praksis er avgjørende for at organisasjonen samlet skal komme til institusjonaliseringsfasen med det arbeidet som settes i gang mot mobbing.

9.1.3 Tradisjoner som miljøforebyggende tiltak

Skolene har mange og ulike tiltak som legger til rette for et godt miljø. Alle tiltakene på skole A er nevnt i skolens egen plan for å styrke det psykososiale miljøet. På skole B har de laget et visuelt kart over tiltakene som et årshjul. Dette kan ses på som et verktøy til

institusjonalisering (Miles, 1987). Skole A og B har et fast opplegg for ta i mot nye 8.trinns elever. I tillegg har begge skoler fadderordning der eldre elever hjelper de nye elevene.

«10.klasse gjør ett eller annet morsomt med 8.klasse elevene slik at alle skal føle seg velkommen og inkludert» (Elev A2).

Da fanger en allerede opp en del slik at de ikke faller ut.

«En ser på trivselsmålingen at det er flere som har masse venner nå, men i 8. svarer mange at de er litt alene». (Elev A2)

Disse eksemplene på systematisk arbeid blir trukket frem både av lærere, elever og rektor uten at det nevnes som en del av noe de *må*. Dette er en selvfølgelig del av skoleåret og tiltaket må regnes som institusjonalisert i organisasjonen. Begge skolene hadde musikal/musikkoppsetninger som en del av planen for det forebyggende arbeidet (skole A) og sosial handlingsplan (skole B). Disse handlingene kan ses på som eksempler på at skolene ledes i tråd med den symbolske referanserammen. (Bolman & Deal, 2009). De er symbolske handlinger som bygger opp under aktørenes felles historie og gir en identitet innad i organisasjonen.

9.1.4 Enkeltvedtak og sanksjonering

Håndteringen av mobbesaker er kompleks og rektor og skolens ansvar inneholder etter vårt syn flere motstridende roller. Mobbing skal oppdages og etterforskes, det er et krav om sanksjonering og så skal skolen også gjennomføre gjenopprettende praksis og lede partene inn i en normalisert hverdag.

Kravet om sanksjonering er implisitt i oppdraget, men ikke uttalt. Noen har gjort noe galt, altså må det straff til. Dette ligger i den allmenne moral. Har en elev mobbet en annen skal gjenopprettende tiltak iverksettes både for mobber og offer. Media har en tendens til å fokusere ensidig på elevens roller som offer og gjerningsmann. Det er et ytre press på rektor som må handle, og dette skal formuleres i form av enkeltvedtak. Våre rektorer hadde et blandet forhold til dette. De uttrykte forståelse for at det måtte gjøres, men skriving av enkeltvedtak var ikke det de prioriterte høyest når saker skulle løses.

Rektor A uttalte at enkeltvedtakene kunne gjøre det gjenopprettende arbeidet vanskeligere da rollen som mobber og offer ble veldig tydelig definert. Dette kunne gjøre det videre arbeidet med saken mer komplisert å løse.

Rektorene på skolen prioriterer enkeltmennesket når de skal inn i sakene. Dette viser uttalelsene deres. Rektor A sier følgende: *«Jeg har et pragmatisk forhold til lovverket. Jeg bruker det jeg trenger, på en måte, men jeg er ikke en paragrafrytter som handler mot min overbevisning når jeg må ta menneskelige hensyn...»*(Rektor A). Han fortsetter: *«Så jeg har pondus og faglig ståsted til å stå i mot press fra presse, foreldre og andre og fatte vedtak om tiltak som er forsvarlig for helheten»*

Rektor B har utviklet sin egen kompetanse i å skrive enkeltvedtak, og oppfatter selv at det har blitt bedre de siste årene.

«jeg føler at jeg har vært god til å løse og håndtere det, men ikke til å skrive selve vedtakene».
(Rektor B)

I tillegg oppleves vurderingen av om det skal skrives enkeltvedtak som krevende. Forrige skoleår ble det skrevet tre enkeltvedtak på skole B og ingen på skole A. Her står lederne i krysspress mellom formalitetene og håndtering av selve situasjonen. Våre ledere uttrykker tydelig at det er det relasjonelle hensynet som kommer først for dem.

På spørsmål om sanksjoner hjelper svarer Rektor A slik:

«Neeei....det vet jeg ikke....altså, jeg vil ikke si det. Jeg har mer tro på relasjonen, den gode strenge samtalen med voksne i situasjonen. Oppnår mer med positiv forsterking enn trusler om sanksjoner.» «Det er bedre å få skryt fordi du er en grei kar enn å true» (Rektor A)

En av rektorene viser til hierarkiet av sanksjoner for å forebygge mobbing:

«noe kan gjøres innenfor et klassesituasjon, av typen: «Hei du, det der var ikke greit. Ser du at hun ble lei seg» Det er legitime grep. En må alltid ha litt fingerspitsgefühl på dette. Så kommer det an på elevens respons. Hvis elevene ikke gir seg er det hierarki på sanksjonene. Det kan være oppførselsanmerkning, møte med inspektør. Melding og møte med foresatte og møte med rektor som det siste.» (Rektor A).

Den strukturelle rammen fokuserer på viktigheten av de grunnleggende funksjonene som å klargjøre mål samt ivareta forholdet mellom strukturen og omgivelsene. Roller og relasjoner

skal være klare og hensiktsmessige for alle. (Bolman & Deal, 2009). Det er viktig at menneskene vet hva de skal gjøre og eventuelle konsekvenser dersom de ikke gjør som forventet.

Strukturelt orienterte ledere opptrer ikke autoritært ved å gi ordre, men forsøker å utforme en struktur eller utforme en prosess som egner seg under de konkrete omstendighetene. (Bolman & Deal, 2009)

Medias trykk på enkeltsaker som omhandler mobbing har ofte sitt utspring i å lage høye salgstall og dette er ikke alltid forenlig med å skape gode løsninger. Begrepsbruken som anvendes understreker rollene som offer og gjerningsmann. Dette gjenspeiler et forenklet menneskesyn som etter vår mening uttrykker en absolutthet som kan ha en direkte uheldig effekt for partene. Lederne vi snakket med makter å være opptatt av alle de menneskelige hensynene i slike saker. Der kan noe av årsaken til de gode resultatene ligge.

9.2 Organisasjonskultur

Opplæringslovens § 9a-1 tydeliggjør trivsel som forebyggende mot mobbing. Kapittelet fastslår at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Lovdata, 1998). Loven presiserer også skoleleders ansvar for dette arbeidet.

Teorier om et godt skolemiljø nevner ofte trivsel som en positiv faktor (Rigby K. 2000) og våre funn tyder også på at trivsel er et nøkkelord.

Trivsel skaper mindre mobbing, og både inne – og utemiljøet har betydning for elevenes trivsel. Et godt skolemiljø har lite mobbing. Hver enkelt elev blir ivaretatt slik at den kan trives best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2005-08).

Begge skolelederne vi intervjuet er opptatt av forebyggende arbeid og nevner trivsel og trygghet som en vesentlig faktor. Psykologen Abraham Maslow definerte menneskelige behov i fem grunnleggende kategorier, kjent som Maslows behovshierarki. (Bolman & Deal, 2009). De mest grunnleggende behovene må tilfredsstilles først, og trygghet blir her regnet som en av de viktigste.

Skolelederne vektlegger elevenes trivsel som grunnlag for læring, og for forebygging av mobbing. Begge skolene har en sosial handlingsplan som definerer ulike tiltak som elevene skal jobbe med. Skole A arrangerer hvert år både cabaret og musical som har relevante miljøskapende temaer.

«Det handler om skole og mobbing, temaer som handler om miljø og sånn». (Elev A1).

Dette er med på å bevisstgjøre elevene og bygge et godt miljø.

«Ja, og det er noe folk gleder seg til, og da bygger vi fellesskap på en måte. Det er jo en slags rutine, det er bra at vi har det sånn. Vi vet i 8.klasse at vi skal ha cabaret i 9.klasse og musical i 10.klasse.» (Elev A2)

Rektor B er opptatt av å skape et miljø hvor elever trives og kjenner hverandre, fordi da mobber de ikke hverandre.

«Vi har en sosial handlingsplan som et viktig ledd i forebyggingsarbeidet. Hva skal gjøres i den enkelte klasse og hva skal gjøres felles».(Rektor B)

Arbeidet med det sosiale må fortsatt være til stede, men trenger ikke være i hovedfokus. Det skal imidlertid markeres hva som er akseptabel atferd og negativ atferd skal få konsekvenser. (Roland, 2007)

I « Human resource» rammen vil lederen være opptatt av å snakke med alle parter. Det er viktig å støtte og myndiggjøre den enkelte. Gjennom medvirkning og inkludering vil folk myndiggjøres.

«Selv om den svakeste parten skal vernes så skal det tas tilbørlig hensyn til mobberen også. En skal ta hensyn til begge parter i en sak». «Vi er nødt til å snakke sammen. De kan ikke komme i døren min med hver sin historie. Jeg må ha at de hører hverandres historier» (Rektor A)

«Jeg synes ledelsens engasjement har smittet litt over på andre elever også for det er mange elever som er opptatt av at andre skal ha det bra, og det har jo noe med ledelsen og personalet å gjøre. At de har engasjert elevene til å engasjere seg for miljøet» (Elev A2).

Bolman & Deal beskriver muligheter for å bygge opp en stab av dyktige og motiverte medarbeidere ved å fremme involvering. Dette handler om å motivere for deltagelse og selvstendighet.

9.2.1 Læringsmiljøet

Den gode praksisen og skolenes arbeid for å bedre læringsmiljøet, trygge elevene og redusere sårbarhet og krenkelse beror først og fremst på kvaliteten i det arbeidet som gjøres i skolen, som utvikles av pedagogene på den enkelte skole og i den enkelte kommune.

Skoleledere og skoleeiere må vurdere hvordan de kan sikre at arbeidet for å utvikle den gode praksisen forankres hos lærerne, i skolen. Ikke gjennom mobbeprogrammer som reduserer dem til instrumenter i hendene på programutviklerne. (Alberti-Espenes, 2012)

I skjæringsfeltet mellom ”Human resource”- rammen og den politiske rammen finner vi utfordringen med ulike anti-mobbeprogrammer som har bestemte instruksjoner for hvordan man skal handle i gitte situasjoner som kan være gode retningslinjer, og sikkert vanskelig å være uenig i, men de griper ikke kjernen i noen kultur. Problemet med disse programmene kan være at de overser at det i skolen finnes mange og dels motstridende kulturer. For eksempel utfordringen mellom de menneskelige aspektene og det som kan måles, telles, planlegges og vedtas.

9.2.2 Mellommenneskelige relasjoner

Hvordan fungerer menneskene i organisasjonen? Dette kan være forholdet mellom elevene, men også mellom lærer – elev, lærer – lærer og lærer – skoleleder. I tillegg til alles forhold til foreldre/foresatte vil være vesentlig for den totale dynamikken i skolen. Hva ligger til grunn for gode mellommenneskelige relasjoner og hvordan kan disse ha betydning for et godt psykososialt miljø for elevene?

Det kommunikative aspektet utad ved ledelsene på skolene kommer til uttrykk på flere måter. Rektorene er opptatt av å synliggjøre skolens visjon og intensjoner.

Rektor B uttrykker følgende: «*Vi har laget en logo med visjonen vår. Vi, jeg er veldig stolt av den, Vi fikk laget den i vår og nå har vi trykket den opp på T-skjorter som alle skal få. Det var inspektør og noen lærere som har laget den. Den er så fin – at alle er på samme lag for å nå et mål*»(Rektor B) (visjonen: «PÅ SAMME LAG» red).

Et påfallende trekk i intervjuene er at informantene stadig uttrykker seg i «vi»-form. Hva er denne utstrakte bruken av «vi» et uttrykk for? Det er en utstrakt bruk av pronomenet «vi» når informantene snakker om antimobbearbeidet og det forebyggende arbeidet. Det er ikke i like

stor grad brukt av lærerne når de forteller om selve håndteringen av mobbesakene. Lederne benytter «vi» også om utarbeidelse og anvendelse av planene.

Vi ser flere mulige forklaringer. Det kan være at en ønsker å oppnå best mulig resultat for skolen i konkurranse med andre skoler. Sammenligningsmulighetene i gir et ytre press som skaper et indre «vi». En annen mulig forklaring er at «vi» et kan oppfattes som et uttrykk for at det er skapt en gruppetilhørighet der rektor og lærere er innenfor gruppen. Forholdet mellom de ledede og lederen er preget av «vi». Rektor kan øve innflytelse i gruppen, og det er ikke behov for å utøve makt for å påvirke medarbeiderne. En slik relasjon mellom lederen og de ledede tyder på at rektor og lærere har tillit – legitimitet. I en slik situasjon treger ikke lederen å utøve makt, han/hun kan øve innflytelse. Hvilken av forklaringsmåtene som er riktig i denne sammenhengen er uvesentlig. De kan begge være elementer av den samlede forståelsen av et «vi» på de to skolene.

Lederne er opptatt av relasjonskompetanse hos de ansatte.

«Det blir litt som med hundeoppdragelse. Du må kunne ha hunden i øyekroken hele tiden. Møter du noen på tur og du står og snakker så må du gå ut av samtalen og korrigere hunden, ikke sant. Sånn er det i klasserommet også. Skal du ha kontroll på elevers adferd må du ha sånne virrekopper i øyekroken så selv om du snakker med en elev om faglige ting må du se om han begynner å surre og si «Unnskyld meg litt,» og slå ned på det. Eleven må aldri slippe unna med noe hvis læreren ser det. Vi må ikke overse noe i skolegården heller. Det er alles ansvar å ta tak.» (Rektor A)

Dette viser at rektor er opptatt av klasseledelse. Roland (2007) mener at tydelig og autoritativ klasseledelse, godt samarbeid og enighet i kollegiet fører til lavere forekomst av mobbing. Ledelsen må være tydelig og myndig og dessuten synlig for elevene slik at elevene ikke tar styringen. Også Manifest mot mobbing knytter ledelse og mobbing sammen og mener at mobbing foregår der ledelsen har sviktet, og vektlegger blant annet klasseledelse som et viktig tiltak for å forebygge mobbing. Når det gjelder klasseledelse og forekomst av mobbing, ga skolelederne et entydig svar. Begge er enig i at dette er svært viktig for å forebygge mobbing.

Likevel fungerer det ikke alltid like godt i klassene:

«De fleste er ganske bra. Og så er det noen som ikke er så gode på det. Da er det et lederansvar å gjøre dem bedre».(Rektor A)

Rektor plasserer på denne måten ansvaret for kvaliteten på ledernivå. Begge rektorene hadde relasjonskompetanse som et viktig kriterium ved nytilsettinger. Lederen har et ansvar for å velge de lærere som gir god kvalitet til skolen og gi veiledning til dem som ikke mestrer dette like godt. Vi stiller oss spørsmål om hva som skjer med de lærerne som ikke fungerer selv etter gjentatt veiledning. Klasseledelse er kompleks ferdighet og krever stor relasjonell innsikt. Rektor har ansvaret, men ikke handlingsrom utover veiledning av den ansatte. Det er skoleeier som sitter med myndighet til å sette i gang tiltak utover veiledning. Dette kunne for eksempel medføre å veilede noen ut av yrket. Det har det vært liten praksis på i norsk skole. Spørsmålet er om skoleeier er villig til å gjøre noe med dette ansvaret.

9.2.3 Oppfølging

For at gode forebyggende systemer skal opprettholdes er det, som vi har sett, viktig at ledelsestrykket opprettholdes. Dersom ikke leder greier å samle organisasjonen i dette arbeidet vil det oppstå ulike praksis, og tilfeldigheter vil lettere kunne spille inn.

«...Det er jo litt dumt at veldig mye er avhengig av læreren...på hvordan klassemiljøet er og hvilken standard som blir satt. At det ikke er felles enighet. Men det nytter jo ikke, jeg vet jo hvordan det er. Man får ikke lærerne på et team til å bli enige engang, så hvordan skal det gå i et kollegie»? (Lærer A2).

Her har leder en utfordring, men også et stort ansvar for å få samlet de ansatte. En ting er å sette et felles mål som alle kan samles om, men en enda større utfordring blir å endre in-role behaviour til extra-role behaviour, slik at alle yter det som er nødvendig for å lykkes. I dette arbeidet kan rektor være en god rollemodell, noe som kan påvirke innstillingen i organisasjonen. Begge rektorene er opptatt av å være tilgjengelige for elevene, og opererer med det som kan kalles «åpen dør». Rektor B går faste inspeksjoner og forteller at hun prioriterer dette arbeidet høyt. At rektor tar på seg inspeksjonsvest og går ut blant elevene, kan både ha en preventiv effekt overfor elevene, men også en oppdragende effekt på lærerne. Rektor viser på denne måten lederskap utover det som en kunne forventa av rollen, altså extra role behaviour.

9.2.4 Konklusjoner

Problemstillingen for denne studien har vært følgende:

**Hva kjennetegner ledelse som påvirker skolemiljøet slik at mobbing reduseres?
– en studie i lederes strategivalg i arbeidet mot mobbing**

Studiet har avdekket flere relevante funn. Vi vil nå oppsummere disse innenfor rammen av forskningsspørsmålene for studien.

1. Hvordan forstår rektorene begrepet mobbing?

Begge rektorene viser i samtalene et reflektert syn på begrepet. De kjenner forskningsbaserte definisjoner fra Olweus og Roland og benytter disse i sitt arbeid, men ikke ukritisk. Intervjuene viser at rektorene har egne innfallsvinkler, og i håndteringen av saker er det deres egen forståelse av begrepet som er mest gjeldende. Særlig problematisk synes rollene i mobbebegrepet å være. Ingen av rektorene er komfortabel med offer/gjerningsmann plasseringen som kan tolkes som implisitt i mobbebegrepet. De viser til at dette vanskeliggjør den faktiske håndteringen av saker.

2. Hvordan er antimobbearbeidet organisatorisk forankret?

Lederne kjenner til gjeldende lover og planverk. Begge rektorene viser til at de synes lover og regler er gode nok for det arbeidet de skal utføre. Skolene har egne planer som er helt eller delvis utarbeidet i samarbeid på flere nivåer i organisasjonen. Her er det litt ulikhet mellom de to skolene vi har undersøkt. Det er forskjell mellom de to skolene på hvordan disse planene er utarbeidet. Likevel viser det seg at det på begge skoler ledernivået som viser til planene mest. På begge skolene var interessen og kunnskapen om disse planene liten blant lærere og elever. De var heller ikke opptatt av dem. Det interessante her er at på tross av dette var lærerne svært oppdatert om hva de skulle gjøre i mobbesaker og visste hva som var skolens tiltak og hva som var direkte forebyggende arbeid. Elevene viste også mye kunnskap om mobbing og hva antimobbearbeid var. Dette kan tyde på at arbeidet mot mobbing er godt institusjonalisert i disse organisasjonene.

Skolen er under ytre press fra foreldre, media og storsamfunn. Vi spurte alle informantene om hvordan de trodde samfunnet utenfor skolen så på skolen. Alle svarte at de trodde skolen deres hadde et positivt rykte. Begge skolene har en organisasjon med der det ser ut til å herske en stor grad av fellesskapsfølelse. Bruken av ordet «vi» i mange sammenhenger kan tyde på dette.

3. *Hvilke verdier ligger til grunn for rektors og skolens arbeid?*

”Human relation” -perspektivet er sentralt for våre ledere. De velger å fokusere på de menneskelige faktorene før de følger regler og forordninger. De har også erfaring og mot nok til å prioritere når disse hensynene kommer i konflikt. Dette er ledere som stoler på egen kompetanse og tør å prioritere etter denne når de opplever press fra mange kanter.

10. Implikasjoner

10.1 Implikasjoner for ledelse

Skolen som organisasjon har i dag et stort samfunnsansvar som omhandler mer enn kunnskapsproduksjon. Kunnskapsløftet stiller gjennom Læringsplakaten og Opplæringslovens kapittel 9a krav om at skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring. Dette fordrer at lederen må være bevisst på hva det er som skaper og forsterker gode relasjoner mellom mennesker, samtidig som de er i stand til å konfrontere, sette grenser og gjenopprette relasjoner. Ledelsesutfordringer, er som vi har omtalt i kapittel 5 ingen enkeltstående strategi som vil være fullt ut effektiv alene. Et vellykket resultat krever en helhetlig strategi sammen med en langsiktig forvaltning av de menneskelige ressursene.

Vi vil se på hva det er i funnene våre som kan bidra til bedre ledelse av arbeidet mot mobbing. Dersom ledelsen fokuserer på disse faktorene vil de kunne oppnå bedre samhandling i skolen og bedre trivsel blant både elever og lærere.

I vår studie ser rektorene ut til å lykkes med å være tilstedeværende og deltagende og de har gode relasjoner til ansatte og elever. De er klare til handling gjennom å være tilgjengelige, imøtekommende og lyttende samtidig som de er i stand til å konfrontere og sette grenser. Studiet har vist oss at relasjonskompetansen er vesentlig for at disse rektorene, men det er usikkert om denne kompetansen kan læres. Er det en ferdighet eller er det et talent? Uansett kan bevissthet om og refleksjon over egen praksis være utviklende for enhver leder. Det største hinderet for læring og utvikling kan være selvbeskyttelse. Skal vi som ledere bli bedre må vi gå inn i egen praksis og vurdere vår egen lederstil i sammenheng med egen personlighet.

Lederen har et ansvar for at lærerne har kompetansen de trenger for å utføre sine oppgaver. Rektorene vi snakket med var seg dette ansvaret svært bevisst. Men hva hvis gjentatt veiledning av en lærer ikke fører til endring i praksis? Her har rektor ansvar, men handlingsrommet ligger hos skoleeier. Vi ser av våre funn at relasjonsledelse avgjørende for antimobbearbeidet på ledernivå og det er grunn til å tro at dette gjelder for ledelse av klasser

også. Elevene har krav på å møte voksne med nødvendig kompetanse. Utfordringen her er om skoleeier vil utnytte dette ansvaret til å handle til elevenes beste.

Forebyggende virksomhet er vesentlig på våre to skoler, og arbeidet kjennetegnes av systematikk. Sentralt i dette arbeidet er rask saksbehandling på lavest mulig nivå for å forebygge at saker eskalerer. Rektorene har et reflektert forhold til regelverket, men de menneskelige hensynene veier tyngst. Her handler det om hvilken påvirkning, indre eller ytre, som er sterkest, og i hvilken grad rektor har trygghet og selvtillit til å ta egne valg. Disse lederne er mer opptatt av menneskene enn regelverket. Der lovverket har et sterkt fokus på ofrene, er disse skolene opptatt av både mobber og offer. Gjennom rask reaksjon og god oppfølging klarer de å forhindre de store mobbesakene.

Det er viktig for skoleledere og kjenne til ulike lederperspektiver eller ledertyper og vite hvilken lederstil som er effektiv i hvilke situasjoner. En type lederstil som passer godt i arbeidet med mennesker på en skole er relasjonsledelse i "Human resource"-perspektivet. Fordi det ikke er mulig å operere i en rendyrket tradisjon ser vi at elementer av struktur og orden må være på plass for å få gode prosesser i utviklingsarbeid og for å skape endring i organisasjoner. Uten struktur og oppfølging vil det skapes usikkerhet og påbegynt arbeid vil aldri komme videre fra implementeringsfasen. Generelt skårer de mest effektive lederne høyt på både omtanke og struktur (Bolman & Deal, 2009).

Ingen av skolene jobber etter såkalte mobbeprogram, men begge skolene har egne handlingsplaner mot mobbing. Vi mener skolenes suksess skyldes at ledelsen har bidratt til å skape en kultur blant ansatte og elever som gjør at det reageres med en gang en situasjon er i ferd med å oppstå. Planene er således institusjonalisert i organisasjonen, og rektor har et vedvarende fokus på temaet. Dette er nødvendig for å opprettholde institusjonaliseringen som kan sees på som en vedvarende prosess.

Rektorene i vår studie viser at de heller støtter seg til praksiserfaring enn en oppskrift med handlingsalternativer.

«Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta» (Sørhaug, 1996:45).

Dette sitatet fra Sørhaug understreker vårt poeng at i arbeidet mot mobbing handler det ikke om teknikk og regler men om relasjoner.

Kunnskap om mekanismene som fører til mobbing og erfaring i og kunnskap om konflikthåndtering er vesentlig for å kunne legge til rette for et systematisk antimobbearbeid på en skole. Slik kunnskap kommer ikke av seg selv og må stadig opprettholdes. En skole får stadig nye elever og kollegiet er en dynamisk gruppe. Derfor er det lederens oppgave å holde dette temaet varmt i sin organisasjon.

10.2 Implikasjoner for videre forskning

Vårt mål med denne oppgaven er å gi økt forståelse for hvilke mekanismer som rektorer og skoler selv opplever virker i arbeidet mot mobbing, og på denne måten fremskaffe forskningsbasert kunnskap om disse forholdene.

Omfanget av vår studie er begrenset. I vårt arbeid med studien har vi stilt oss mange spørsmål som vi gjerne kunne forsket videre på, men som ikke det er plass til innenfor den rammen vi hadde til rådighet nå. Noen av disse er:

- Kan begrepene som brukes i mobbesaker påvirke aktørenes forståelse av situasjonen og bidra til positiv/negativ utvikling av gjenopprettende praksis?
- Hvordan dokumenterer skolene hendelser som angår det psykososiale arbeidsmiljøet til elevene, og hvordan påvirker dokumentasjonen arbeidet videre med sakene.
- Hvordan gjøres med lærerne som ikke mestrer klasseledelse tross veiledning? Hva gjør rektor og hva gjør skoleeier? (Er relasjonskompetanse en egenskap eller en ferdighet som kan læres?)
- Er det sammenheng mellom læringsresultater og hyppighet av mobbesaker på skoler.
- Har den sosiokulturelle bakgrunnen til elevene betydning for mobbefrekvensen på skoler?

10.2.1 Etterord

Vi har studert mobbing i skolen, men mobbing er ikke først og fremst et skolefenomen, men et samfunnsproblem. Skolen har tydelig lovverk og handlingsplaner, og det bedrives mye godt antimobbearbeid. De siste årene har bevissthet rundt og kunnskapen om mekanismene

som fører til mobbing blitt stadig økende. Likevel er det barn som opplever å bli mobbet. Dette viser at antimobbearbeidet ikke kan gjøres i kampanjer og perioder, men må være et vedvarende og systematisk arbeid på alle arenaer i samfunnet. Og det er vi voksne som har ansvaret for at det skjer.

11. Kildeliste

- Alberti-Espenes, Jostein (2012) *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*, Oslo: Gyldendal
- Andersen, S.S. (2008). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget
- Berg, Gunnar (1999) *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bolman, Lee og Deal, Terrence, Deal. (2009) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal
- Dagbladet, (27.08.2012)
Lastet ned fra
http://www.dagbladet.no/2012/08/27/tema/sta_sammen/mobbing/skole/barn/23135574/ 17.10.12
- Dalbakk, Jo-Andre (2010) *Mobbing i skolen, En litteraturgjennomgang av eksisterende forskning, og en undersøkelse av skolens tiltak for å bekjempe og forebygge mobbing*, Universitetet i Tromsø
- Dalen, Monica (2004), *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget
- Deal, Terrence E, Peterson Kent D, 1999, *Shaping school culture. The heart of leadership*, San Francisco, Jossey-Bass
- Elstad, Eyvind (2009) *Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.
- Elster, Jon (1998) A plea for mechanisms, ch. 3 in Peter Hedstrøm og Richard Swedberg. *Social mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge University Press.
- Grønmo, Sigmund (2007) *Samfunnsvitenskaplige metoder.*, Bergen: Fagbokforlaget
- Hareide, D. 2004. *En kritisk beretning om den store nordiske mobbekrigen*, Lastet ned fra <http://www.pik.no/Hareide.pdf> 10.10.12

-
- Hargreaves, Andy (2008). *Lærerarbeid og skolekultur*. (1.utg., 8.opplag), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
 - Kvale, Steinar (2002) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: AdNotam Gyldendal AS
 - Kvale, Steinar (2005) *Om tolkning av kvalitative forskningsinterwiews*. Nordisk Pedagogikk, 25, 3-15
 - Kleven, Thor Arnfinn. (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub AS
 - Kristiansand Høyesterett (2012) *Erstatning for skade som følge av mobbing*. Lastet ned fra <http://fylkesmannen.no/hoved.aspx?m=3173&amid=3563746> 27.10.12
 - Lovdata (1998) *Opplæringslova*
Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> 27.10.12
 - Lund, Thorleif(red) (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS
 - Lægende, Øystein (Red).(2000) *Skolekultur i fokus*, Artikkel: *Skolekultur og skoleutvikling*. Kristiansand, Høyskoleforlaget A/S
 - Læringssenteret (2003) *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*
Lastet ned fra http://www.eldhusetfagforum.no/LP-prosjektet/pdf/alvorlige_atferdsvansker_skoleeiere.pdf 27.10.12
 - Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting school Improvement: Exploring the Process of Institutionalization* (ACCO ed.).
 - Leuven, Belgia.
 - Møller, Jorun og Ottesen, Eli (red.) (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget
 - Møller, Jorunn (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
 - Møller, Jorun (2007). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
 - Norsk Farmaceutisk Tidsskrift (2009). *Fornuft og følelser i arbeidslivet*.
Lastet ned fra <http://www.farmatid.no/id/3258.0> 16.10.12
 - Olweus, Dan,(1992) *Mobbing i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget

-
- Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative research and evaluation methods*, California: Thousand Oaks
 - Rigby, K. (2000), *Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being*, *Journal of Adolescence* bidratt tildes at ledelsen har key for institusjonalisering? rer til et bedre institusjonalisert praksis (Elstad, 2009) Volume 23, Issue 1, Pages 57–68.
 - Ringdal, Kristen (2009), *Enhet og mangfold*, Oslo: Fagbokforlaget
 - Roland, Erling. & Vaaland, Grete Sørensen: (1996). *Mobbing I skolen. En lærerveiledning*. Oslo: Kirke- og utdanning og forskningsdepartementet
 - Roland, Erling. & Galloway, David (2002). *Classroom influences on bullying*. *Educational research*, 44, 299 – 312.
 - Rudjord, Kristin 2009, *Skolemiljø og skolevegring. Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring. UIS*
 - Ryen, Anne 2002, *Det kvalitative intervjuet fra vitenskap til feltarbeid*, Bergen: Fagbokforlaget
 - Sandsleth, Gudmund 2007, *Mobbing, Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal
 - Samuelson, Anne Sofie S. (2007) *Klasseledelse. Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere adferdsproblemer i skolen?* Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter
 - Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel (2005) *Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget
 - Spradley, James (1979), *The ethnographic Interview* New York: Holt, Rinehart and Winston
 - Stortingsmelding 19 (2009-2010) *Tid for læring*.
Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/2/2.html?id=608028> 26.10.12
 - Sørhaug, Tian, *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*, Oslo: Universitetsforlaget
 - Thagaard, Tove, (2002) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget

- Tikkanen, Tarja og Junge, Amund (2004). *Realiseringen av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge: Sluttrapport til evalueringen av Manifest mot mobbing 2002-2004.*

Lastet ned fra

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Sluttrapp_manifest_mobbing_Rogalandsforskn.pdf?epslanguage=no 05.08.12

- Utdanningsdirektoratet (2005-08). *Læringsmiljø i skole og lærebedrift.*

Lastet ned fra

[http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Strategi%20for%20l%C3%A6ringsmilj%C3%B8et%20i%20grunnoppl%C3%A6ringen%20\(2005-2008\).pdf](http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Strategi%20for%20l%C3%A6ringsmilj%C3%B8et%20i%20grunnoppl%C3%A6ringen%20(2005-2008).pdf)
26.08.12

- Utdanningsdirektoratet (2009). *Materiell for arbeid med helhetlig læringsmiljø.*

Lastet ned fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Materiell-for-helhetlig-arbeid-med-laringsmiljoet/> 27.10.12

- Utdanningsdirektoratet (2012a) *Elevundersøkelsen.*

Lastet ned fra

<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&skoletype=0> 16.10.12

- Utdanningsdirektoratet (2012b) *2012 – analyse av mobbing, uro og diskriminering.*

Lastet ned fra

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2012---analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/> 20.09.2012

- Utdanningsdirektoratet (2012c) *Pressemelding.*

lastet ned fra <http://www.udir.no/Stottemeny/Presse/Uttalelser/2012/Bruk-av-Elevundersokelsen-i-arbeidet-mot-mobbing/> 27.10.12

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 5: Samarbeidsnotat

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Bodil Houg

Nedre Toppenhaug 50,

1353 Bærums Verk

TLF: 91510893

E-post: Bodil.houg@baerum.kommune.no

4. juni, 2012

Forespørsel om å deltakelse i mastergradstudien om ledelse og mobbing i skolen

Vi er studenter på masterstudiet i Utdannisleidelse ved ILS i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er ledelse og hvordan skoleledere kan påvirke forekomsten av mobbing i skolen. Vi skal undersøke hvilke strategier skoleledere ved to utvalgte skoler vektlegger i forhold til arbeidet mot mobbing i skolen. Vi henvender oss til to ungdomsskoler i to kommuner i østlandsområdet som begge har gjennomgående gode og positivt økende resultater på elevundersøkelsen de siste årene. (Elevundersøkelsen 2009 – 2011)

Vi er interessert i hvilke forebyggende tiltak dere har iverksatt, hvordan dere arbeider med dette på deres skole, og hvilke verdier dere legger til grunn. For å finne ut av dette gjennomføres et kvalitativt studie der skolelederne, en lærer og en elev ved de respektive skolene denne studien henvender seg, intervjues.

Intervjuet vil ta omtrent en halv time på hver samtale og vi blir sammen enige om tid og sted. Vi vil være to personer til stede under intervjuet og vi vil ta opp samtalen og ta notater underveis.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Det er ingen andre enn oss forskerne og veileder som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. Opplysningen vil bli behandlet konfidensielt og ingen

enkelpersoner eller skoler vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2012.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S

Dersom du ønsker å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til adressen på den frankerte konvolutten så snart som mulig. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 915 10 893, eller sende en e-post til bodil.houg@baerum.kommune.no. Du kan også kontakte vår veileder, professor Eyvind Elstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på e-post eyvind.elstad@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Katti Anker Teisberg og Bodil Houg

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring



Samtykkeerklæring

Jeg samtykker med dette å delta i studien ”*Hvordan kan målrettet ledelse påvirke skolemiljøet slik at mobbing reduseres*”

Signatur:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide med rektor/skoleleder, 2 lærere og 2 elever

(En intervjuer, en observerer)

Semistrukturert intervju

Første del:

1. Fortell om din bakgrunn, dine erfaringer
2. Fortell om skolens arbeid mot mobbing
 - a. Rutiner – (skjemaer?)
 - b. Igangsetting av rutiner
 - c. Gjennomføring
3. Hva er din rolle i dette arbeidet
4. Kan du bruke noen minutter til å skrive ned stikkord for hva du mener kjennetegner antimobbearbeidet

Hoveddel:

5. Hva tror du er årsaken til skolens gode resultater på elevundersøkelsen
6. Er det tiltak du tenker har vært spesielt vellykket?
7. Konkrete rutiner i mobbesaker – hva gjør du?
8. Ser du noen endring over tid? – hva/hvilke?

Verdidel:

9. Hvordan oppfatter du rektors verdier? Hvilke verdier legger du (rektor) til grunn for arbeidet?
10. Hva slags verdier mener du ligger til grunn for arbeidet mot mobbing?
11. Hvordan tror du skolens verdier oppfattes

Siste del:

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eyvind Elstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 18.06.2012

Vår ref:30711 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.05.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 15.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30711	<i>Hvordan kan målrettet skoleledelse forebygge mobbing</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Eyvind Elstad
Student	Bodil Houg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeplikt, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 23.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun
Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bodil Houg, Nedre Tøppenhaug 50, 1353 BÆRUMS VERK

Kjersti Håvardstun
Kjersti Håvardstun

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, kjerne.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36, nsdima@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30711

Personvernombudet viser til opplysninger i meldeskjema samt e-post fra Houg den 15.06.12 og finner prosjektopplegget tilfredsstillende.

Prosjektslutt er 23.12.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydfiler og navnelister slettes, indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på arbeidssted/skole fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg 5: Samarbeidsnotat

Notat

Teisberg & Houg

Til: ILS UiO, Oslo
Fra: Katti Anker Teisberg og Bodil Houg
Kopi: [Mottakernavn]
Dato: 28. oktober 2012
Re: Samarbeidsnotat

Vi har vært to som har arbeidet sammen i utarbeidelsen av denne oppgaven og vi har vært sammen om prosessen fra den første arbeidstittelen ble laget til oppgaven nå er gått i trykken. Vi har delt noen oppgaver underveis. Katti Anker Teisberg hadde ansvaret for utarbeidelsen av førsteutkastet til teorigapittelet og drøftingsdelen og Bodil J. Houg skrev metode- og analyse kapitlene. Vi har arbeidet slik at selv om en av oss hadde hovedansvaret for første utforming har den andre lest og videreutviklet teksten siden.

I innhenting av empiri delte vi oppgavene slik at den ene av oss var intervjuer og den andre skrev notater og byttet på rollene på de to skolene. Bodil J. Houg transkriberte intervjuene, mens Katti Anker Teisberg klargjorde funnene for analyse ved å klassifisere uttalelsene etter Bolman & Deals referanserammer.

I utformingen av teksten har vi jobbet med de ulike kapitlene hver for oss for så å komme sammen i helgene for å samordne den. Vi hadde to ukers permisjon til skriving som vi tilbrakte sammen og som gjør at det er vanskelig å skille den enkelte av oss sitt bidrag fra helheten av oppgaven.

Bodil J. Houg og Katti Anker Teisberg



